

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Oppilaiden osallisuus  
-  
näkökulma uuteen opetussuunnitelmaan

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
LIISA TOUKOLA  
toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LIISA TOUKOLA: Oppilaiden osallisuus – näkökulma uuteen opetussuunnitelmaan

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 4 liitesivua

toukokuu 2017

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden osallisuuden toteutumista erityisesti luokkatasolla. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 painottaa oppilaan osallisuuden näkökulmaa, joten tutkimuksen avulla haluttiin saada käsitys siitä, onko opetussuunnitelman edellyttämä osallisuus koulun todellisuutta. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden osallisuuden kokemuksia, ja sitä, miten oppilaiden osallisuus toteutuu uuden opetussuunnitelman näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa korotettiin, miten oppilaiden osallisuutta voitaisiin luokassa kehittää.

Teoriaosassa esitellään osallisuustutkimuksen parissa kehiteltyjä osallisuuden malleja, joissa eri askelmat tai tasot kuvaavat osallisuuden astetta. Mitä ylemmäs mallissa kiivetään, sitä korkeampi on osallisuuden taso. Tilanteesta riippuen osallisuuden taso vaihtelee ja osallisuus tuleekin nähdä jatkuvana prosessina. Tutkimustuloksia tarkasteltiin myös osallisuuden mallien pohjalta.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Oppilaiden kokemusten tutkimisen myötä tutkimus edustaa fenomenologista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin alakoulun kuudennessa luokassa. Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe sisälsi havainnointijakson, toinen vaihe opettajan haastattelun ja kolmannessa vaiheessa oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten perusteella oppilaiden osallisuuden kokemukset rakentuvat ennen kaikkea hyvän ja turvallisen ilmapiirin varaan. Opettajan rooli oppilaan osallisuuden mahdollistajana on merkittävä. Oppilaat saavat osallisuuden kokemuksia keskustelun, neuvottelun ja äänestämisen kautta. Oppilailla on vaikuttamismahdollisuuksia työskentelytavan ja -paikan suhteen sekä työskentelykokoonpanon valinnassa. Oppilailla on myös hyvät mahdollisuudet ottaa vastuuta omasta oppimisesta eri tavoin. Oppilaiden osallisuutta voitaisiin kehittää ottamalla oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun. Kehitettävää löytyy myös oppilaiden osallistumisesta opetuksen toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. Tutkimustulokset ovat yhteneväisiä usean kansainvälisen ja kotimaisen tutkimuksen kanssa. Vaikka oppilaiden osallisuus toteutuu jo monella tapaa, on jatkossa kiinnitettävä huomiota erityisesti oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin myös varsinaisen opetussuunnitelman sisällä.

Avainsanat: osallisuus, oppilas, opetussuunnitelma

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>6</b>
2.1	OSALLISUUDEN MÄÄRITTELYÄ .....	6
2.2	OSALLISUUDEN MERKITTÄVIMMÄT TEORiat JA MALLIT .....	7
2.3	OSALLISUUTTA OHJAAVAT LAIT .....	14
2.4	OSALLISUUS OPETUSSUUNNITELMISSA .....	15
2.5	OPETTAJA OPPILAAN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA .....	18
2.6	OSALLISUUS KOULUHYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA .....	21
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>24</b>
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	24
3.2.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	24
3.2.2	FENOMENOLOGIA.....	25
3.2.3	TAPAUSTUTKIMUS.....	26
3.3	AINEISTON KERUU .....	27
3.3.1	HAVAINNOINTI .....	27
3.3.2	HAASTATTELU .....	30
3.3.3	KYSELYLOMAKKEET .....	31
3.4	AINEISTON ANALYSOINTI .....	32
<b>4</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>36</b>
4.1	EDELlyTYKSIÄ OSALLISUUDEN TOTEUTUMISELLE .....	36
4.1.1	LUOKAN ILMAPIIRI.....	36
4.1.2	OPETTAJAN ROOLI .....	38
4.2	OPPILAIDEN OSALLISUUDEN KOKEMUKSIA .....	40
4.2.1	KESKUSTELU, NEUVOTTELU JA ÄÄNESTÄMINEN.....	40
4.2.2	TYÖSKENTELYTAVAN JA -PAIKAN VALINTA .....	42
4.2.3	TYÖSKENTELYKOKOONPANON VALINTA .....	43
4.2.4	VASTUU OMASTA OPPIMISESTA.....	44
4.3	OPPILAIDEN OSALLISUUDEN KEHITTÄMINEN .....	45
4.3.1	OPPILAAT MUKAAN OPETUKSEN SUUNNITTELUUN .....	46
4.3.2	OPETUKSEN TOTEUTUS, ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN.....	48
<b>5</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>51</b>
<b>LÄHTEET</b>		
<b>LIITTEET</b>		
LIITE 1 HAVAINNOINTIRUNKO		
LIITE 2 HAASTATTELURUNKO		
LIITE 3 KYSELYLOMAKE		

# 1 JOHDANTO

Osallisuus on käsite, joka sisältää paljon sekä arvolatauksia, että näkökulmia. Sinällään osallisuus ei ole uusi käsite, mutta se on otettu kasvatusalalla käyttöön aiempaa yleisemmin ja se näkyy ja kuuluu keskusteluissa. Käsitys lapsista yhteiskunnan jäsenenä ja toimijoina on viime vuosikymmeninä muuttunut. Lasten tasa-arvoisuutta kansalaisina ja näin ollen heidän oikeuttaan ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitään arvostetaan ja korostetaan modernin lapsuuskäsityksen mukaan. (Turja 2007, 168.) Lasten osallisuuden toteutumiselle on maassamme hyvät edellytykset ja lait, asetukset sekä rakenteet ovat kunnossa. Silti sekä Unicefin teettämässä (2009-2010) että IEA:n (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) CIVIC1999 ja ICCS tutkimuksissa (2010) on tullut ilmi, ettei suomalaisten lasten osallisuus yllä vaaditulle tasolle. Oppilaiden vaikuttaminen käytännössä on vähäistä muihin maihin verrattuna. (Harinen & Halme 2012, 44.)

Oma kiinnostukseni aiheeseen kumpuaa varhaiskasvatuksen kentältä lastentarhanopettajana tehdyn työn parista. Työyhteisössäni Lempäälässä lähdettiin mukaan Pelastakaa Lapset Ry:n hankkeeseen vuonna 2011 ja siitä lähtien olemme vieneet osallisuutta kasvatuksen punaisena lankana vahvasti eteenpäin (Kataja 2014, 57). Osallisuus on itselleni tärkeä arvo ja haluan viedä varhaiskasvatuksessa ammentamasta osaamisestani osallisuuden toimintakulttuuria myös koulumaailmaan. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tuo mukanaan uudenlaista toimintakulttuuria kouluihin ja osallisuus on nostettu siinä selkeästi yhdeksi kantavaksi ajatukseksi (Opetushallitus 2014). Tutkimusaiheeni on siis varsin ajankohtainen.

Oppilaiden osallisuus mielletään yleisessä keskustelussa lähinnä oppilaskuntatoimintaan kyttyväksi toiminnaksi. Osallisuus on kuitenkin myös paljon muuta ja sitä tulen esittelemään syvemmin tutkielmani teoriaosassa. Henkilökohtainen kiinnostukseni on erityisesti luokkatasolla ilmenevässä osallisuudessa ja sitä haluan tehdä näkyväksi ja kuuluvaksi myös tulevassa työssäni luokanopettajana. Tutkielmani taustalla on siis myös ammatillisen kehittymisen aspekti. Olen kiinnostunut siitä, miten oppilaat voivat vaikuttaa omaan ja muiden koulutyöhön.

Olen päässyt kouluttautumaan, kouluttamaan ja toteuttamaan osallisuutta 1-6 -vuotiaiden lasten parissa ja nyt on aika kääntää katseet kohti alakouluikäisten lasten osallisuuden toteutumista. Lasten osallisuus lähtee mikrotasolta ja koti, päiväkotia ja koulu ovat niitä ensimmäisiä areenoja,

joilla lapsi pääsee kokemaan tullessa kuulluksi. Samalla lapsi saa ensiarvoisen tärkeitä kokemuksia vaikuttamisesta ja pääsee harjoittelemaan päätöksentekoa. (Turja 2011, 47-48.) Koulussa sekä koko yhteisön toimintakulttuurilla, että opettajan toiminnalla on suuri merkitys oppilaiden osallisuuden kannalta. Aikuisten arvot ja asenteet peilautuvat lasten maailmaan ja sitä kautta tehdyt valinnat heijastelevat pitkälle tulevaisuuteen.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista osallisuutta tutkimassani luokassa tällä hetkellä on suhteessa uuteen opetussuunnitelmaan ja miten oppilaan osallisuutta voisi kehittää. Olen kiinnostunut siitä, millaisia osallisuuden kokemuksia oppilailla on ja toisaalta, miten opettaja näkee oppilaiden osallisuuden. Tutkimukseni tuo osallisuuden hengessä oppilaiden ääntä kuuluville ja näkyville. Samalla se antaa toivottavasti sekä itselleni että muille opettajille työkaluja osallisuuden kulttuurin edistämiseen koulutyön arjessa ja osallistavien toimintatapojen lisäämiseksi. Uuden opetussuunnitelman tarkastelun mukaan tuominen tuo tuoretta näkökulmaa aiheeseen ja tutkimuksen avulla voidaan tehdä näkyväksi uuden opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden toteutumista. Lähestyn aihetta fenomenologisesta näkökulmasta tutkiessani nimenomaan oppilaiden kokemuksia.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 OSALLISUUDEN MÄÄRITTELYÄ

Osallisuus käsitteenä on varsin monitahoinen ja sen määrittely on paikoin haastavaa. Osallisuus voidaan ymmärtää monella tapaa ja se saattaa myös näyttäytyä eri ihmisille hieman erilaisena. Pyrinkin seuraavaksi määrittelemään osallisuutta hieman eri näkökulmista ja tuomaan esiin, mitä se juuri tässä tutkimuksessa tarkoittaa. Yhtenä kulmakivenä osallisuuden käsitteelle ja sen toteutumiselle on YK:n Lasten oikeuksien sopimus vuodelta 1989 (YK 1989). Sopimuksen artiklan 12. mukaan:

*”Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.”*

Käsitteen määrittelyssä on tärkeää erottaa toisistaan osallistuminen ja osallisuus. Osallistuminen ei vielä välttämättä tarkoita osallisuutta, mutta se voi olla askel kohti syvempää osallisuutta (Turja 2011, 47). Osallisuuden kannalta keskeistä on osallisena olevien henkilöiden oleminen toiminnan subjekteina. Subjektina ollessaan yksilö voi vaikuttaa ja osallistua häntä koskeviin asioihin sekä päätöksiin. Näin saadaan myös kokemusta vastuullisuudesta suhteessa omaan tekemiseen. (Salmikangas 2002, 97.) Salmikangas (2002, 97) toteaa Niirasen (1998) kuvanneen osallisuuden ja osallistumisen eroja myös sitä kautta, että ulottuvuus lähtee osallisuudesta eli tunteesta, että voi vaikuttaa ja kantaa vastuuta. Ulottuvuuden toisessa päässä on osallistuminen, joka puolestaan nähdään ennemminkin toimintana kuin tunteena. Salmikangas (2002, 97) liittää osallisuuden englanninkieliseen käännökseen empowerment, joka tarkoittaa valtautumista tai voimaantumista. Kansainvälisessä kirjallisuudessa osallisuudesta käytetään useimmiten käännöstä participation.

Osallistaminen taas voidaan nähdä ikään kuin ylhäältäpäin tulevana ja annettuna kuten jo sanan sävy itsessään kertoo. Turja (2011, 47) kirjoittaaakin osallistamisen tarkoittavan esimerkiksi sitä, että tutkijat suuntaavat lapsiin toimenpiteitä, joiden avulla heidät pyritään saamaan osallisiksi.

Osallistaminen terminä on kuitenkin jokseenkin autoritaarinen ja siinä häivetty osallisuuden perustuminen vapaaehtoisuuteen ja toimijan omaan aktiivisuuteen. Turja (2011, 47) ehdottaakin käytettäväksi paremminkin käsitteitä ”osallisuuden mahdollistaminen” tai ”osallisuuteen kutsuminen”. Hanhivaara (2006, 2) määrittelee osallisuutta myös osattomuuden kautta. Osallisuus voidaankin käsitteenä liittää myös syrjäytymiseen ja poliittiseen vaikuttamiseen. Hanhivaara toteaa kuitenkin osallisuuden asettamisen syrjäytymisen vastakohtaksi ongelmallisena, sillä tässä ajattelutavassa toiminnan keskiössä on korjaava työ eikä kaikkien lasten ja nuorten osallisuuden edistäminen.

Osallisuuden käsite liittyy läheisesti myös erityispedagogiseen inklusion ajatukseen. Inklusiivisen ajattelun mukaan kaikille oppilaille tulee taata yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet, huolimatta erityisen tuen tarpeista. Inklusiivisuus tähtää myös osallistavaan opetukseen ja siihen, että pystyttäisiin vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 68-69.) Tässä tutkielmassa osallisuuden näkökulma ei rajaudu vain erityispedagogiseen kehykseen, joten osallisuuden suhdetta inklusioon ei ole tarpeen tarkastella syvemmin.

Tässä tutkimuksessa osallisuudella tarkoitetaan oppilaan omaa kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, sekä vaikuttamisen keinoista erityisesti luokkatasolla. Oppilas voi siis mielestään olla osallinen, vaikkei juuri siinä hetkessä olisikaan äänessä. Hän voi kokea olevansa osallinen, vaikkei aktiivisesti osallistumista osoittaisikaan. Osallisuus on tasoina rakentuvaa toimintaa ja prosessimainen luonne. Osallisuudessa jokainen voi valita osallisuutensa tason itse ja tulee kunnioittaa myös oikeutta olla ei-osallinen (Sinclair 2004, 111).

## **2.2 OSALLISUUDEN MERKITTÄVIMMÄT TEORiat JA MALLIT**

Osallisuutta on tutkittu sekä kansainvälisesti että kotimaan kentällä. Aiemmassa tutkimuksessa osallisuushankkeet ovat keskittyneet kouluikäisten kuulemiseen yhteiskunnan eri palveluissa ja vasta lähivuosina on luotu katsetta myös osallisuuden toteutumiseen mikrotasolla, lasten omassa elämässä ja lähiympäristössä (Turja 2011, 47). Koulu voi olla niitä ensimmäisiä paikkoja, joissa lapsi saa kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta.

Osallisuuden kentällä on muotoiltu erilaisia malleja, joita esittelen seuraavaksi sekä kansainvälisen että kotimaisen tutkimuksen parista. Hartin (1992, 4) mukaan osallisuuden voidaan katsoa alkavaksi jo siitä hetkestä, kun lapsi syntyy maailmaan ja huomaa, miten hän voi vaikuttaa tapahtumiin. Näin ollen perheellä ja ympäröivällä kulttuurilla onkin suuri vaikutus siinä, millaiseen osallisuuteen lapsi kasvaa. Osallisuutteen liittyy erilaisia näkökantoja ja toisinaan ajatellaankin, etteivät lapset ole kykeneviä päättämään asioista aikuisen tavoin. Toisaalta suojelunäkökulman mukaan lapsia tulisi suojella kaikilta yhteiskunnan ongelmilta ja lasten tulisi saada elää huoletonta

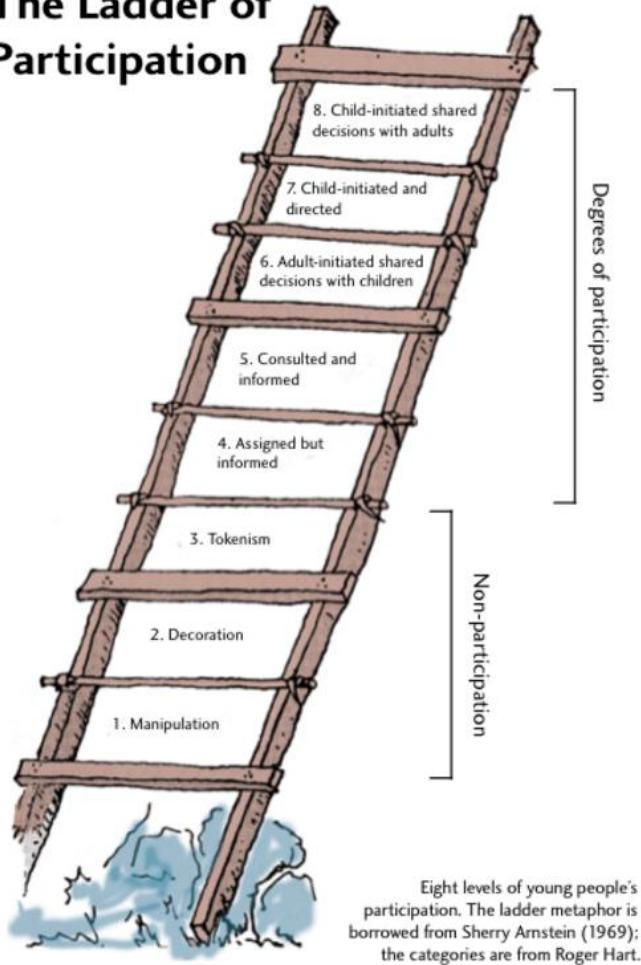
lapsuutta. Hartin mukaan lapsia tulisi ottaa mukaan aikuisten merkityksellisiin projekteihin jo varhain, jotta he oppisivat vaikuttamaan ja toimimaan yhteiskunnassa. Vaikuttamistaidon ja -halun ei voi olettaa ilmestyvän yhtäkkiä, vaan siihen tulee kasvaa ja kasvattaa. Liian usein luullaan saavutettaneen demokraattinen kulttuuri, vaikka todellisuudessa käytössä onkin pedanttinen ja autokraattinen toimintatapa. (Hart 1992, 4-5.)

Hart on rakentanut teoriansa pohjalta mallin osallisuuden tikapuista, jossa eri askelmat kuvaavat osallisuuden asteita. Hart on käyttänyt esimerkkinään Arnsteinin mallia, jonka Arnstein on alun perin kehittänyt kansalaisten osallisuuden tukemiseen (Arnstein, 1969). Hartin mallissa kolme ensimmäistä askelmaa eivät vielä täytä osallisuuden vaateita, mutta siitä ylöspäin mentäessä lasten osallisuuden taso ja vaikutusvalta kasvavat. Ensimmäinen askelma tarkoittaa lasten ajatusten ja mielipiteiden manipulointia, toinen lähinnä tunnelman luontia lasten osallistumisella, jolloin lapset voivat olla mukana aikuisten toiminnassa esimerkiksi juhlien esiintyjinä. Kolmas askelma on lasten muodollista kuulemistä, jossa lapsia kyllä kuullaan, mutta todellisuudessa he eivät pääse ilmaisemaan omia mielipiteitään. Neljännellä askelmalla eli varsinaisen osallisuuden ensimmäisellä askelmalla, osallisuus on aikuisten ehdoilla kuulluksi tulemistä. Seuraavalla askelmalla lapset voivat olla konsultteina aikuisten suunnittelemisissa projekteissa. Kuudes askelma käsittää toiminnan, jossa lapset osallistuvat päätöksentekoon aikuisten projekteissa. Seitsemännellä lapsilla on jo omia projekteja, joita aikuiset tukevat. Viimeinen ja ylin askelma näyttäytyy lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuutena. (Hart 1992, 8-14; Hart 1997, 41; Turja 2010, 5, 27.)

Koska Hartin tikapuumallin kolme alinta askelmaa eivät täytä osallisuuden vaatimuksia, tulee koululuokassa pyrkiä vähintään tikapuiden neljännelle askelmalle, jotta opetussuunnitelman edellyttämä oppilaiden osallisuus toteutuu edes jossain määrin. Tosiasia kuitenkin varmasti on, että myös kolmannen askelman mukaista näennäisosallisuutta esiintyy vielä paljon. Opettaja kyllä muodollisesti kuuntelee lasten mielipiteitä, mutta niillä ei ole vaikutusta käytäntöön. Tikapuita ylöspäin noustessa opettajan ja oppilaan roolit muuttuvat siten, että mitä ylemmäs kiivetään, sitä vahvemman roolin oppilas saa ja sitä enemmän hänellä on vaikutusmahdollisuuksia. Opettajan tulee puolestaan osata siirtyä enemmän tukijan asemaan mitä ylemmäs askelmilla siirrytään ja olemaan valmis antamaan oppilaiden äänelle tilaa sekä samalla luopumaan omasta vallan tunteestaan. Ylimmällä tasolla luokan toiminta näyttäytyy opettajan ja oppilaiden yhteistoiminnallisuutena, jossa sekä opettajalla että oppilailla on vaikutusmahdollisuuksia ja päätäntävaltaa.

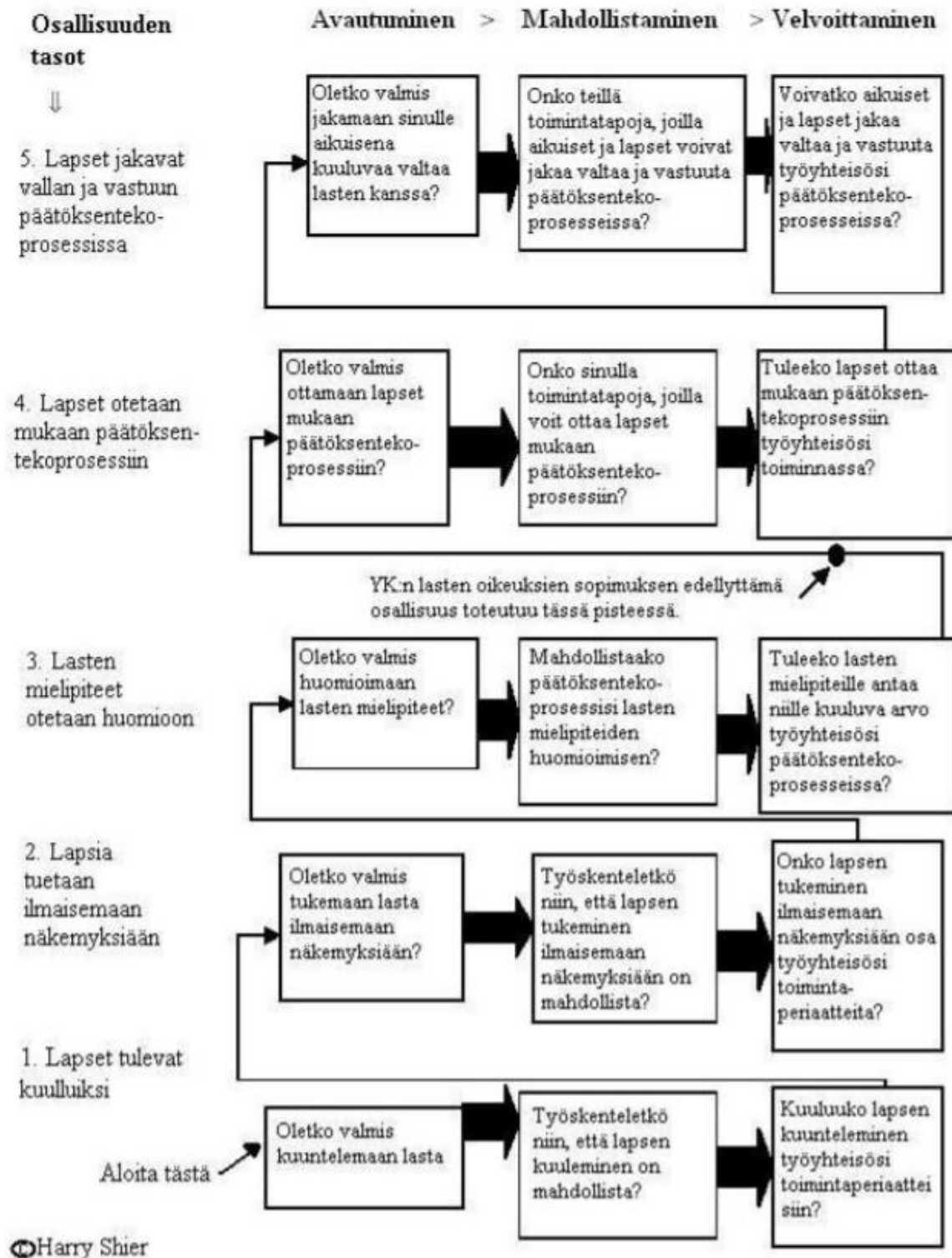


## The Ladder of Participation



**KUVIO 1.** Vasemmalla Hartin osallisuuden portaavat (Hart 1992, 41). Oikealla Leena Turjan vapaa suomennos Hartin porrasmallista (Turja 2010, 27).

Hartin tikapuiden pohjalta Shier (2001, 111) on lisännyt malliin ulottuvuuden kasvattajien valmiuksista, mahdollisuuksista ja velvollisuuksista (Eskel & Marttila 2013, 81). Shier on tarkoittanut mallinsa nuorten ja koululaisten toiminnassa käytettäväksi. Leinonen on tutkimuksessaan (2010) testannut Shierin mallin soveltumista varhaiskasvatukseen ja käytänkin tässä esimerkkinä Leinosen suomentamaa mallia (Leinonen 2010, 18).



KUVIO 2. Harry Shierin kehittämä osallisuuden polku. (Suomentanut Jonna Leinonen, 2010.)

Shierin (2001) luoma osallisuuden polku muodostuu viidestä askelmasta, joita määrittää kolme aikuisen sitoutumisen astetta. Ensimmäisellä eli avautumisen asteella tarkoitetaan aikuisen kykyä tarkastella kriittisesti olemassa olevaa toimintakulttuuria ja sen rakenteita ja olla vastaanottavainen uusia ajatuksia kohtaan. Avautumista seuraa mahdollistaminen, jolla viitataan mahdollisuuden antamiseen osallisuuden toimintakulttuurin muutokselle. Viimeisessä vaiheessa koko yhteisön tulee sitoutua uuteen osallisuuden toimintamalliin ja siten osallisuudesta tulee velvoite ja pedagoginen arvo. Itse osallisuuden polku alkaa lasten kuuntelemisesta, joka on ensimmäinen taso. Aikuisen tulee varmistaa, että lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään. Kun lapsen kuuntelemiseen on sitouduttu koko yhteisön tasolla, voidaan siirtyä seuraavalle tasolle. Toinen taso, jossa lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään, edellyttää aikuiselta tukea mielipiteen ilmaisemiseen. Kolmannella askelmalla aikuinen ottaa lasten mielipiteet huomioon toiminnassaan ja tästä tulisi lopulta muodostua rutiininomainen toimintatapa. Shier katsoo lasten oikeuksien edellyttämän osallisuuden tason toteutuvan kolmannella askelmalla. Polun neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoon. Lapset saavat siis lisää vaikutusvaltaa, mutta aikuiset kantavat yhä vastuun päätöksenteosta. Viimeisellä eli viidennellä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa. Ero neljännen ja viidennen askelman välillä ei ole täysin selkeä. (Leinonen 2010, 21-25.)

Polun ensimmäinen taso edellyttää koulumaailmassa opettajalta oppilaiden kuuntelemista. Opettajan tulee mahdollistaa sellainen oppimisympäristö, jossa lapsella on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä. Toisella tasolla opettajalla tulee olla kyky tukea oppilasta ilmaisemaan näkemyksiään. Polun kolmannella tasolla oppilaiden mielipiteiden tulee näkyä myös toiminnassa. Neljännellä tasolla oppilaiden vaikutusmahdollisuudet kasvavat edelleen ja heillä tulee olla mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Viimeisellä tasolla oppilaat jakavat yhdessä opettajan kanssa vallan ja vastuun päätöksenteossa. Viimeisen tason toteutumisessa tulee ottaa huomioon, että viime kädessä opettaja on vastuussa kaikesta toiminnasta ja opetussuunnitelma yhdessä lakien kanssa ohjaa koulutyöskentelyä, joten oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon on tehtävä näiden suomissa rajoissa.

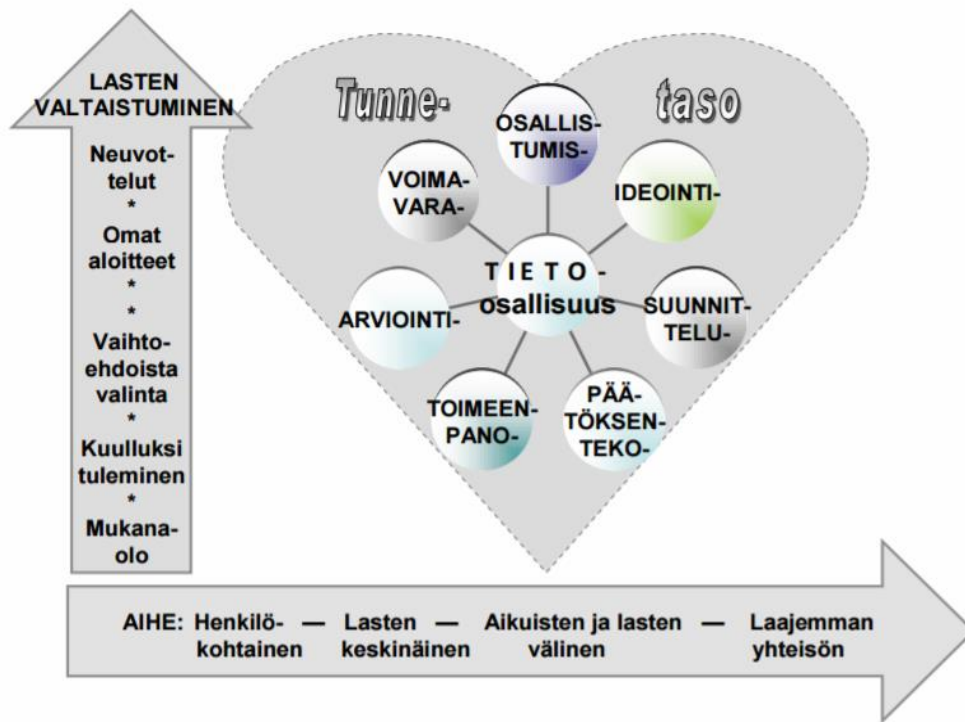
Edellisten lisäksi tuon tarkasteluun Thomasin mallin osallisuuden ulottuvuuksista:

1. Mahdollisuus valita
2. Mahdollisuus saada tietoa
3. Mahdollisuus vaikuttaa prosessiin
4. Mahdollisuus ilmaista itseään
5. Mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen
6. Mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin

Thomas kritisoi malleja, joissa osallisuus nähdään vain yksiulotteisena ominaisuutena, jota on paljon, vähän tai ei ollenkaan. Thomasin malli pyrkii tuomaan esiin tilanteiden yksilöllisyyden. Hänen mukaansa osallisuus tulee jakaa eri ulottuvuuksiin, joiden suhteet voivat vaihdella. Samalla lapsen kokemus osallisuudesta muuttuu. (Oranen 2008, 10-11, Thomasin 2002, 174-176 mukaan.) Thomasin mallin ensimmäinen ulottuvuus koostuu lapsen valinnan mahdollisuudesta. Lapsi voisi valita osallistuuko johonkin vai ei. Thomas tuo esiin myös osallistumisesta kieltäytymisen yhtenä osallisuuden muotona, joka lapsella tulee olla aina myös tiedossa ja valittavana. Toinen ulottuvuus kuvaa tiedon saamista sekä tilanteesta ja prosessista, että omasta roolistaan ja oikeuksistaan siinä. Kolmas ulottuvuus tarkoittaa vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi päätöksentekoprosessiin. Neljäntenä on itsensä ilmaisun mahdollisuus ja siihen liittyen omien mielipiteidensä ja ajatustensa esiin tuominen. Viidentenä Thomas tuo esiin lapsen mahdollisuuden tuen ja avun saamiseen itsensä ilmaisemisessa. Kuudentena osallisuuden ulottuvuutena on mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. (Hotari, Oranen & Pösö, 2009, 121-122, Thomasin 2002, 174-176 mukaan.)

Thomasin mallissa voidaan kritisoida kouluun soveltamista muun muassa sen suhteen, missä määrin oppilas voi todellisuudessa valita osallistumisestaan johonkin. Esimerkiksi oppivelvollisuus asettaa tietyt ehdot ja tämän huomioiden voi toisinaan olla mahdotonta antaa oppilaalle valinnan mahdollisuutta osallistumisesta. Toinen ulottuvuus edellyttää opettajalta riittävää tiedon antoa oppilaille. Kolmas kohta tuo esiin oppilaan vaikutusmahdollisuudet ja neljäs kohta korostaa oppilaan mahdollisuutta ilmaista itseään. Nämä molemmat kohdat edellyttävät opettajalta tilan antoa oppilaalle. Viidennen kohdan mukaisesti opettajan tulee myös tukea oppilaita mielipiteensä esiin tuomiseen. Viimeisen ulottuvuuden mukaisesti opettajan tulee mahdollistaa oppilaille itsenäinen päätöksenteko. Viimeisessä vaiheessa tilanteeseen vaikuttaa paljolti se, minkä asteisista päätöksistä on kyse. On huomattavasti todennäköisempää, että oppilaat saavat päättää pienemmistä asioista itse, opettajan käyttäessä päätäntävaltaa laajemman mittakaavan asioissa.

Suomessa erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä osallisuuden tutkimiseen ja kehittämiseen on vaikuttanut Turja. Hänen luoma malli lasten osallisuuden moniulotteisuudesta on kehitetty varhaiskasvatuksen kontekstiin (Turja 2012, 49). Turja (2010, 10) toteaa, että malli on kuitenkin sovellettavissa myös muihin instituutioihin ja tilanteisiin. Mielestäni mallin avulla voidaan hyvin tarkastella osallisuutta koulun kontekstissa ja vertailun vuoksi esittelen sen tässä yhteydessä.



**KUVIO 3.** Lasten osallisuuden kuvaus Turjan (2010, 32) mukaan.

Turjan mallissa yhdistyvät osallisuuden perusulottuvuudet. Ylöspäin osoittava nuoli osoittaa lasten valtaistumista ja oikealle osoittava nuoli käsiteltävien aiheiden laajuutta. Lisäksi Turjan malli tuo keskiöön osallisuuden tieto-, toiminta- ja tunneaspektit. Lasten valtaistuminen alkaa heidän mukanaolostaan toiminnassa ja tavoitteena on heidän omien ehdotustensa kautta edetä kohti neuvottelukulttuuria. Osallisuus lähtee henkilökohtaiselta tasolta ja etenee kohti lasten keskinäistä sekä aikuisten ja lasten välistä toimintaa. Aikuisten tulee tarjota lapsille myös mahdollisuuksia koko yhteisöä koskettavaan vaikuttamiseen. Turjan mukaan tieto-osallisuus eli tiedon saaminen on osallisuuden perusedellytyksiä. Tällä tarkoitetaan tietoa esimerkiksi omasta osallisuudesta ja vaikuttamisesta sekä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja fyysisestä ympäristöstä. Kaikille lapsille tulisi tarjota yhtäläiset mahdollisuudet osallisuuteen. Osallisuutta ei ole myöskään ilman yksilön henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta. Toiminta koetaan merkitykselliseksi tunnekokemuksen avulla. (Turja 2010, 10-11.)

Näkisin, että koulun kontekstiin sovellettuna Turjan mallin osallisuus lähtee oppilaan henkilökohtaiselta tasolta, joka etenee oppilaiden välisestä toiminnasta aina opettajan tai opettajien ja oppilaiden väliselle tasolle. Oppilailla tulee olla vaikutusmahdollisuuksia myös koko kouluyhteisön tasolla. Oppilaiden valtaistuminen alkaa jo siitä, että he ovat mukana oppitunneilla ja että he tulevat kuulluiksi. Valtaistuminen etenee siten, että oppilaat saavat mahdollisuuksia valita eri vaihi-

toehdoista, jotka ovat kuitenkin opettajan määrittämiä. Seuraavalla tasolla oppilailla on mahdollisuus omien aloitteiden tekemiseen. Lopulta tulisi syntyä toimintakulttuuri, jossa yhdessä neuvotellaan ja keskustellaan asioista.

Edellä esitellyn perusteella voidaan todeta, että osallisuuden malleja on luotu useita ja erot mallien välillä ovat yleisesti ottaen lähinnä vivahde-eroja. Turja (2010, 5) toteaa eri mallien kehittäjien käsitysten vaihtelevan lopputuleman arvostusten suhteen; pyritäänkö lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuuteen vai korostetaan lasten itsenäisyyttä. Eskelin ja Marttilan (2013, 79) tulkinnan mukaan osallisuuden mallit kuvaavat osallisuuden elementtejä ja rakentumista jatkuvana prosessina. Mallien avulla kasvattaja voi peilata ja rakentaa omaa kasvatusajatteluaan. Yleisesti ottaen mitä ylemmäs mallin askelmilla päästään, sitä korkeampi on osallisuuden taso.

## 2.3 OSALLISUUTTA OHJAAVAT LAIT

Huomionarvoista on, että osallisuudesta säädetään myös useassa laissa, joista esimerkkejä seuraavassa. Perusopetuslain pykälässä 47 osallisuudesta todetaan seuraavasti:

*”Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.”* (finlex.fi)

Niin ikään oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) tuo entistä vahvemmin esiin oppilaan osallisuuden näkökulman. Lain tarkoituksena on muun muassa edistää opiskelijoiden osallisuutta. Lastensuojelulaissa (417/2007) osallisuuteen vedotaan seuraavasti:

*”Lastensuojelua toteutettaessa on selvitettävä lapsen toivomukset ja mielipide sekä otettava ne huomioon lapsen iän ja kehitystason edellyttämällä tavalla.”*

*”Kaksitoista vuotta täyttäneelle lapselle on varattava tilaisuus tulla kuulluksi hallintolain (434/2003) 34 pykälän mukaisesti häntä itseään koskevassa lastensuojeluasiassa.”* (finlex.fi)

Kuntalaki (410/2015) mainitsee pykälässä 26 nuorisovaltuuston perustamisesta nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseksi. Tällä pyritään kehittämään lasten ja nuorten osallistumista ja kuulemista. Edellä mainittujen lisäksi nuorisolain (1285/2016) tavoitteena on

*”Edistää nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä kykyä ja edellytyksiä toimia yhteiskunnassa.”* (finlex.fi)

## 2.4 OSALLISUUS OPETUSSUUNNITELMISSA

Koulussa opettajaa sitoo pitkälti opetussuunnitelma, jota hänen tulee noudattaa. Voidaankin esittää kysymys siitä, miten osallisuus toteutuu opetussuunnitelman asettamissa raameissa. Uusi syksyllä 2016 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on oppilaan osallisuuden näkökulmasta varsin suotuisa, sillä kyseinen asiakirja nimenomaan korostaa ja painottaa entistä enemmän oppilaan osallisuutta. Opetussuunnitelman noudattamiseen ja oppilaan osallisuuteen liittyen myös Niemi (2007, 43) on esittänyt kysymyksiä siitä, mitä osallistava pedagogiikka on ja miten oppilas voi tuoda kouluun rakenteita omasta kulttuuristaan ja osallistua aktiivisesti koulupäivänsä rakentumiseen. Uudessa opetussuunnitelmassa on useita eri mainintoja osallisuuteen liittyen. Opetussuunnitelman mukaan:

*”Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta.”* (Opetushallitus 2014, 24.)

*”Tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa.”* (Opetushallitus 2014, 26.)

*”Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen.”* (Opetushallitus 2014, 26.)

*”Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehitykseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäseninä.”* (Opetushallitus 2014, 28.)

*”Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi.”* (Opetushallitus 2014, 28.)

*”Oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita, jolloin tavoitteena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja tarjota mahdollisuuksia olla mukana opiskelun tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa.”* (Opetushallitus 2014, 32.)

*”Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa oppilaiden osuus on tärkeä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjes-*

*tää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Oppilaat ovat myös mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä.” (Opetushallitus 2014, 35.)*

*”Oppilaskunta sekä koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat tilaisuuksia harjoitella demokratiataitoja käytännössä.” (Opetushallitus 2014, 35.)*

Tutkimuskouluni kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa osallisuus mukailee luonnollisesti vahvasti valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaista linjaa.

*”Opetus edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen.”*

*”Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta.”*

(Nokian kaupunki 2016.)

Osallisuus mainitaan kaupungin opetussuunnitelmassa myös yhtenä paikallisena painotusalueena laaja-alaisessa osaamisessa. Niin ikään yhteiskunnassa toimiminen, vaikuttaminen ja demokratia ovat mainittuina. Näitä taitoja tulee harjoitella ja koulu tarjoaa siihen turvallisen ympäristön. Tavoitteena on luoda osallisuutta edistävä toimintakulttuuri, jossa yhdessä tekeminen ja dialoginen toimintatapa vahvistavat osallisuutta yhteisössä. Myös paikallistason opetussuunnitelmassa on maininta oppilaiden osallistumisesta toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin sekä kokemus kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Oppilaskuntatoiminta on otettu esille yhtenä vaikuttamiskanavana. Oppilailta tulee olla mahdollisuus olla mukana tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa. Koulutyön perustana tulisi olla oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilaiden tulee saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta sekä omassa opetusryhmässä että koko koulun tasolla. (Nokian kaupunki 2016.)

*”Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa oppilaiden osuus on tärkeä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Oppilaat ovat myös mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä.”*

*”Oppilaiden osallisuus on koulun jokapäiväistä toimintaa, jossa oppilaita kuullaan, he saavat vaikuttaa opetuksen ja koulun toiminnan suunnitteluun sekä toteutukseen, laaja-alaisen ja monialaisten kokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutukseen, oppilashuollon ja koulun toimintakulttuurin suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen. Oppilaan osallisuus ja aktiivisuus toteutetaan koulun toiminnassa*



*monella eri tasolla alkaen luokkayhteisöstä ja jatkuen aktiivisena osallistumisena koko koulun toimintaan.”*

(Nokian kaupunki 2016.)

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat yhtenevässä linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa mainiten osallisuuden useassa yhteydessä. Yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta. Myös yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ovat vahvasti esillä. Lasten osallisuus ja mielenkiinnon kohteet tulee huomioida pedagogisessa suunnittelussa, johon myös lapset huoltajineen saavat osallistua.

*”Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Samalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. Henkilöstö huolehtii siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat.”* (Opetushallitus 2016, 24.)

Osallisuus on mainittuna myös sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tehtävänä on tukea lasten osallisuuden ja vaikuttamisen taitoja. Esiopetuksen toimintakulttuurin tulee tukea lapsen osallisuutta huomioimalla lasten aloitteet ja mahdollistamalla osallistumisen päätöksentekoon. Toimintaa arvioidaan yhdessä ja samalla lapsia ohjataan ottamana vastuuta, jolloin heille syntyy kokemuksia aktiivisesta toimijuudesta ja osallisuudesta. (Opetushallitus 2014, 18-19.) Lukion opetussuunnitelman perusteet jatkaa edellisten ohella osallisuuden painottamista opetussuunnitelmassa. Toimintakulttuurissa korostuu vuorovaikutuksellisuus, yhteisöllisyys ja osallisuus. (Opetushallitus 2014, 13.)

Opetussuunnitelmien pohjalta on haastavaa tehdä yksiselitteistä tulkintaa siitä, minkä taakse sen määrittelemä osallisuus edellä käsiteltyjen osallisuuden mallien pohjalta muodostuu toteutuessaan tavoitteiden mukaisesti. On varmasti kuitenkin perusteltua, että osallisuuden toteutuksessa opetussuunnitelman määrittelemällä tavalla, on tavoitteena osallisuuden mallien ylimmät askelmat ja tasot. Osallisuuden astetta tarkasteltaessa tulee huomioida, että vaikuttaa voi monella tavalla, kuten ehdottamalla, päätöksentekoon osallistumalla tai päättämällä. Eroa on muun muassa siinä, onko mahdollisuus osallistua päätöksentekoon vai tehdä itsenäisiä päätöksiä. Kuten mallien esittelyn yhteydessä todettiin voi osallisuuden taso vaihdella tilanteen mukaan ja näin ollen opetussuunnitelman mukainen osallisuus voi näyttäytyä koulun arjessa hyvin monella tavalla ja tasolla.

## 2.5 OPETTAJA OPPILAAN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA

Edellä esitetyissä osallisuuden malleissa tulee aikuisen rooli monessa suhteessa esiin. Tässä kappaleessa syvennän vielä sitä, mikä merkitys opettajalla on koulukontekstissa oppilaiden osallisuuden toteutumisessa. Osallisuus on ennen kaikkea asenteissa ja lasten osallisuuden merkityksen ymmärtämisessä. Se edellyttää kasvattajalta oman toimintansa ja arvomaailmansa uudelleen jäsentämistä sekä sen arvioimista uudemman teoreettisen kasvatustiedon valossa. (Turja 2011, 53). Myös Alan-ko (2010, 57) ja Vesikansa (2002, 22) kirjoittavat asenteiden merkityksestä. Koulussa tulee vallita toimintakulttuuri, jossa osallisuus on hyväksyttyä ja mahdollistettua. Vain siten voidaan kehittää oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia. Osallisuudesta puhuttaessa saatetaan usein huomata, että tätähän me juuri olemme tehneet ja näinhän me juuri olemme toimineet. Tärkeää onkin myös tuoda osallisuutta näkyväksi. Turjan (2011, 53) mukaan tavoitteena tulisi olla kokonaan uudenlaisen toimintakulttuurin rakentaminen sekä sen ymmärtäminen, että osallisuus on kokonaisvaltaista toimintaa ja arvo itsessään, eikä vain yksittäisiä projekteja tai osallisuuteen tähtääviä menettelyjen kehittä- telyä. Osallisuus ei voi olla muusta toiminnasta irrallaan olevaa, vaan sen tulee integroitua ja sulautua myös osaksi vuorovaikutussuhteita (Sinclair 2004, 106).

Opettajan ja oppilaiden väliset roolit ja suhteet luokassa nousevat väistämättä tarkastelun keskiöön puhuttaessa osallisuuden toteutumisesta tai toteutumattomuudesta luokassa. Vaikka opettajaa voidaankin pitää eräänlaisena eksperttinä luokan oppimisyhteisössä, on erilaisten tulkintojen arvostus luokkahuoneessa tärkeää (Brown & Campione 1994, 234). Opettajan tulee toimia sekä innostajan että eräänlaisen valmentajan roolissa (Niemi 2008, 124). Rasku-Puttonen (2005, 99) mukaan luokan vuorovaikutuksesta voidaan päätellä, millaista oppimista ja ajattelua siellä arvostetaan. Sosiaaliset suhteet muodostavat merkittävän osan koulukulttuuria ja jokapäiväiset kokemukset sosiaalisesta vuorovaikutuksesta opettajan ja vertaisten kanssa ovat tärkeitä askelia oppilaalle kehittää omia sosiaalisia taitojaan (Rasku-Puttonen 2005, 98).

Osallistavassa pedagogiikassa olennaista on toiminnan liittäminen oppilaiden kokemis- ja elämismaailmaan. Osallisuuden tukeminen edellyttää opettajalta kykyä löytää asioihin oppilaan näkökulma. Tämä puolestaan edellyttää, että opettaja opettelee kuuntelemaan oppilaitaan ja arvostamaan heidän ajatuksiaan. (Rasku-Puttonen 2008, 165.) Osallisuus vaatii opettajalta tilan antoa lapselle. Toisaalta se edellyttää myös osittaista luopumista hallinnan tunteesta. Opettajan tulee olla läsnä ja kuunnella aidosti oppilaitaan. Osallisuus vaatii opettajalta myös heittäytymistä, josta Turja (2007, 193) käyttää nimitystä pedagoginen riskinotto. Lisäksi osallisuus edellyttää sensitiivisyyttä ja havainnointia. On hyvä myös pohtia, miten tuetaan sellaisten lasten osallisuuden tunnetta, jotka eivät itse ole aktiivisia toimijoita. Opettajan tulee varmistaa, että jokaisella oppilaalla on yhtäläiset

mahdollisuudet osallistua yhteiseen vaikuttamiseen (Rasku-Puttonen 2005, 99). Osallisuuden mahdollistaminen on myös luottamuksen osoittamista (Turja 2011, 52). Johanna Kiilin osallisuutta käsittelevässä tutkimuksessa aiheena oli ”Lasten osallistumisen voimavarat”. Kiilin toteuttamassa tutkimuksessa selvitettiin 6 – 12-vuotiaiden lasten osallistumisen mahdollisuuksia ja mahdollistavia tekijöitä. Tavoitteena oli tarkastella lasten osallistumisen ehtoja ja osallistumiseen tarvittavia voimavaroja lasten omien kokemusten ja näkemysten kautta. (Kiili 2006.)

Aikuisten tulisi nähdä lapset osaavina toimijoina ja mahdollistaa heidän aloitteen tekemisensä. Osallisuuden myötä myös aikuinen voi saada työskentelylleen peilin saaden omasta kasvattajuudestaan palautetta. Tätä kautta voidaan edelleen kehittää pedagogista toimintaa ja omaa ammatillisuutta. (Turja 2011, 52-53.) Lapset ja nuoret tarvitsevat mahdollisuuksia valintojen tekemiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen. Osallisuuden kehittyminen edellyttää taitoja, joita opitaan vuorovaikutuksen kautta. Kannustamalla oppilaita omien mielipiteiden ilmaisemiseen ja kokemustensa kertomiseen, opettaja samalla tukee oppilaiden osallisuutta oppimisyhteisössä. (Rasku-Puttonen 2008, 160.) Näin ollen opettajan on tärkeää mahdollistaa oppilaille tilanteita, joissa he voivat harjoitella ottamaan vastuuta ja vaikuttamaan, tekemään valintoja ja päätöksiä. Samalla pystytään vaikuttamaan tärkeisiin yhteiskunnallisiin arvoihin ja päämääriin.

Osallisuus kuvataan näyttäytyvän koulumaailmassa usein esimerkiksi oppilaskuntatoimintana ja sitä onkin tutkittu esimerkiksi Opetusministeriön kehittämishankkeessa ”Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Tavoitteena oli tukea ja kehittää oppilaiden vaikuttamisjärjestelmiä sekä kehittää oppilaskuntatoimintaa ja rakentaa koulujen yhteisöllistä toimintakulttuuria. Hankkeessa toteutettiin myös kehittäjäkoulutusta koulun henkilökunnalle. Opettajia koulutettiin kehittämään osallisuutta tukevia rakenteita ja toimintakulttuuria koulussa ja kunnassa. Hankkeen avulla onnistuttiin muun muassa kehittämään opettajien asenteita myönteisemmäksi suhteessa oppilaiden osallisuuteen. Myös koulutasolla osallistumista tukevia rakenteita onnistuttiin parantamaan ja esimerkiksi oppilaiden vaikutusmahdollisuudet lisääntyivät varsinkin koulujen järjestyssääntöihin ja toimintasuunnitelmiin liittyvissä asioissa. (Manninen 2008.) Vaikka Opetusministeriönkin hankkeessa esiin tullut oppilaskuntatoiminta on tärkeä oppilaiden vaikuttamiskanava, on osallisuus nähtävä myös laajempänä ilmiönä ja ennemminkin asenteena ja yleisenä osana koulun toimintakulttuuria, kuin vain oppilaskuntaan kiteytyvänä toiminta. Tämä ajatus luo pohjaa ja suuntaa myös omalle tutkimukselleni.

Oppilaiden osallisuutta myös väitöskirjassaan tutkinut Niemi (2008, 130-134) kuvailee eri tapoja, miten hän osallistaa oppilaiden vanhempia ja oppilaita suunnittelun osalta ottamalla heitä mukaan tuohon prosessiin. Laadittuaan eheyttävän oppimiskokonaisuuden oppikirjojen ja opetussuunnitelman pohjalta, antaa hän vanhemmille tilaisuuden keskustellen kommentoida suunnitelmia

vanhempainillassa. Samalla suunnitelmat tulee hyväksytyksi vanhempien taholta ja opettaja saa työrauhan toteuttaa opetustaan suunnitellulla tavalla. Toisinaan opettajasta saattaa tuntua, että vanhemmat puuttuvat liiaksikin opettajan työhön, mutta Niemi on omien sanojensa mukaan kokenut vanhempien osallistamisen vain lisäideoiden saamisena. Oppilaiden kohdalla Niemi pyrkii tukemaan heidän osallisuuttaan siten, että oppilaat saavat vaikuttaa opettajan esittelemiin suunnitelmiin esimerkiksi projektien sisältöjen ja toteutusideoiden osalta. Niemen mukaan tällainen toimintatapa on lisännyt oppilaiden sitoutumista. Toisaalta Niemi on mahdollistanut oppilaille myös osallistumisen hyvän osaamisen kriteerien laatimiseen, projektien arvioimiseen ja kehittämiseen. Kokemustensa mukaan Niemi (2008, 143) arvioi oppilaiden ja vanhempien osallistamisen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin rikastuttavan opetusta ja mikä tärkeintä, tukevan lasten ja nuorten hyvinvointia.

Suhtautuminen osallisuuteen vaihtelee kasvattajien keskuudessa. Aikuisten asenteet ja suhtautuminen osallisuuteen määrittävän niitä pedagogisia valintoja, joita päivittäin tehdään. Hotari ym. (2009, 122) kuvailevat Thomasin (2002, 171) määrittelemiä kasvattajien neljää erilaista lähestymistapaa osallisuuteen. Kliininen lähestymistapa arvioi lasten osallistumista heidän emotionaalisen suorituskykynsä ja haavoittuvuutensa kannalta. Tämän näkökulman mukaan lasten osallistuminen nähdään riskinä heidän hyvinvoinnilleen ja niinpä heidät suljetaan pois päätöksenteosta. Byrokraattinen lähestymistapa korostaa kasvattajan tavoitetta täyttää esimerkiksi jonkin tahon asettamia muodollisia vaatimuksia osallistumiselle. Arvosidonnaisessa lähestymistavassa lasten osallisuus nähdään pelkästään hyvänä ja tärkeänä asiana sekä lasten oikeutena. Lasten osallisuuden katsotaan lisäävän päätöksenteon laatua ja johtavan edelleen parempiin lopputuloksiin. Kyynisessä lähestymistavassa lasten osallisuus koetaan vaarana. Aikuiset pelkäävät vallan antamista lapsille ja lapset nähdään valtaa havittelevina mutta siihen liittyvää vastuuta välttävinä.

Osallisuuteen liittyikin paljon pelkoja ja uhkakuvia. Osallisuus ei ole toiveiden täyttämistä, eikä vallan antamista lapsille. Opettaja saattaa pelätä esimerkiksi auktoriteettiaseman menettämistä, jolloin hän ei myöskään pysty avoimesti oppilaitaan kohtaamaan. Turja toteakin (2011, 53) aikuisten pelkäävän oman auktoriteettiasemansa horjumista antaessaan lapsille vaikutusmahdollisuuksia. Opettajan ei tule myöskään olla oppilaitten kaveri vaan kantaa vastuu aina kasvattajan roolista käsin. Opettajan tulee asettaa rajoja, pitää kiinni yhdessä sovituista asioista ja samalla valvoa niiden noudattamista. Tarvittaessa opettaja toimii myös rangaistusten määrääjänä, joka voidaan nähdä osana vastuun ja vapauden oppimista ja opettamista. (Niemi 2008, 124-125.)

Oppilaan näkökulman ohella on tärkeää tuoda myös opettajien osallisuuden kokemukset keskusteluun pyrittäessä kehittämään osallisuuden kulttuuria koulumaailmassa. Suomessa aihetta on tutkinut Milja Mäntynen, jonka väitöskirja vuodelta 2016 nostaa esiin erityisesti opettajien nä-

kökulman ja heidän osallisuuskokemuksensa. Mäntynen tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia osallisuudesta koulunsa strategiaprosessissa. (Mäntynen 2016.)

## 2.6 OSALLISUUS KOULUHYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA

Kokemus kouluhyvinvoinnista ja -viihtyvyydestä on aina monen tekijän summa. Koulumyönteisyys on kiinteästi sidoksissa kouluviihtyvyyteen, jota taas pystytään edistämään muun muassa osallisuuden keinoin. Tähän voisi auttaa esimerkiksi se, että oppilaat saisivat olla aktiivisesti osallisia muissakin kuin vain opetussuunnitelman ulkopuolisissa asioissa. (Harinen & Halme 2012, 65, 67.) Pirjo Hanhivaaran vetämässä ja tutkimassa Osako -osallistava koulu -hankkeessa tutkittiin sitä, millainen osallistava koulu voisi olla ja miten osallisuutta voitaisiin koulussa edistää (Hanhivaara 2006, 1). Osallisuuden tunne on aina henkilökohtainen kokemus, eikä joku toinen voi sanoa kokeeko henkilö olevansa osallinen vai ei. Osallisuuden kokemuksessa olennaista on voimaantuminen eli yksilön sisäisen voimantunteen löytäminen ja valtautuminen eli yksilön kokemus kyvyttään vaikuttaa (Mäntynen 2016, 65). Osallisuuden kokemusta voidaan useimmiten pitää myönteisenä ja tavoiteltavana ja usein myös itsetuntoa kohottavana asiana.

Osallisuudella voidaan nähdä olevan monia myönteisiä vaikutuksia. Pohtiessaan muiden kanssa näkemyksiään, ideoidessaan, neuvotellessaan ja osallistuessaan toiminnan toteutukseen, lapsen metakognitiiviset taidot kehittyvät. Niin ikään myös käsitys itsestä selkiytyy ja yhteisössä tarvittavat taidot kehittyvät. (Turja 2011, 52-53.) Osallisuuden on todettu vaikuttavan positiivisesti itseluottamuksen vahvistumiseen (Hulme, McKinney, Hall & Cross 2011, 135; Sinclair 2004, 108; Wilson 2008, 86). Englannissa yläkoulussa toteutettu tapaustutkimus osoitti, että osallisuuden kokemukset vaikuttavat positiivisesti vuorovaikutussuhteisiin (Wilson 2008, 100). Skottilaistutkimus osoitti etenkin ryhmätyön ja yhteistoiminnallisuuden olevan merkittävässä asemassa luokkatasolla näkyvässä osallisuudessa (Hulme ym. 2011, 135). Osallisuuden pedagogiikka noudattaa myös yhteiskunnallisia arvojamme ja sopimuksiamme.

Turvallinen ilmapiiri on tärkeimpiä edellytyksiä osallisuuden toteutumiselle ja siten myös kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Kuten Hanhivaara (2006, 4) toteaa, osallisuuteen kasvu alkaa turvallisesta ryhmästä ja laajenee siitä yhteisön ja lopulta koko yhteiskunnan tasolle. Koko luokan ja koulun ilmapiirillä on osallisuuden kannalta ratkaiseva merkitys. Oppilaiden tulee voida kokea ilmapiiri sellaiseksi, että he voivat turvallisesti ja vapaasti ilmaista mielipiteitään. Turvaton ilmapiiri voi näyttäytyä esimerkiksi kiusaamisena, yleisenä passivisuutena tai häiriökäyttäytymisenä. Opettajan vastuulla on hyvän ja turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan. Tällöin opettajan taidot ryhmän hallinnan ja ryhmäyttämisen osalta nousevat arvokkaaksi osaksi ammattitaitoa. Tämä vaa-

tii opettajalta luopumista yksilökeskeisestä toimintakulttuurista ja kiinnittämään huomiota ryhmään sekä yhteisöön. (Hanhivaara 2006, 6-7.)

Osallisuus liitetäänkin yleensä vahvasti yhteisöllisyyteen ja yhteisöllisyys tuo mukanaan myös kouluhyvinvointia. Yhteisöllisyydessä painopisteen voidaan ajatella siirtyvän yksilöllisyydestä kohti ryhmän yhteistä toimintaa (Turja 2011, 46) Osallisuus on tunnetta mukana olemisesta, että kuuluu johonkin. Se voi olla esimerkiksi osallisuudesta ryhmään, yhteisöön tai yhteiskuntaan. Osallisuus sisältää aina sekä yksilön että ryhmän, sillä yksilön tunnetta osallisuudesta ei voi syntyä ilman ryhmää. Osallisuuden tunne edellyttää kokemusta tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Oppilas voi kokea osallisuutta, kun hän tuntee olevansa merkityksellinen osa koululuokkaa ja yhteisöä. Tällöin hän kokee tulleen nähdyksi ja kuulluksi ajatuksinensa ja mielipiteinensä ja hyväksytyksi omana itsenään. Näiden ohella osallisuuteen kuuluu myös vastuu muiden osallisuudesta. (Hanhivaara 2006, 3-4). Reetta Niemi tutki väitöskirjassaan hän oppilaiden osallisuutta ja pyrki kehittämään terveystiedon opetukseen osallistavia menetelmiä ja työtapoja. Niemen mukaan oppilaiden ja vanhempien mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lisäävät oppilaiden keskinäisyyttä mutta myös koulun ja kodin välistä yhteisöllisyyttä. Myös projektioppiminen ja erilaiset osallistavat opetusmenetelmät tukevat osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (Niemi 2009.)

Osallisuus on myös demokratiakasvatusta, jossa punaisena lankana kulkee mahdollisuus olla osallinen ja hyväksytty yhteisön jäsen. On tärkeää voida toimia aktiivisena vaikuttajana erilaisissa tilanteissa ja harjoitella yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavia taitoja. (Vesikansa 2002, 22.) Hanhivaara (2006, 8) toteaa, ettei osallisuus toteudu vain istumalla luokassa, vaan toimimalla demokraattisessa yhteisössä. Tämä edellyttää koulun kasvatuksellisten tavoitteiden olemista linjassa koulun toimintakulttuurin kanssa. Koulun rakenteet tulisi nähdä osana pedagogisia ratkaisuja. Demokratiakasvatuksen näkökulmasta osallisuutta on tutkittu muun muassa Espanjassa (Simó, Parareda & Domingo 2016). Kyseisessä tutkimuksessa selvisi, että vaikka oppilaiden osallisuutta esimerkiksi päätöksenteossa rajoitetaan, on eroja koulujen välillä silti havaittavissa (Simó ym. 2016, 181). Ruotsalaistutkimus puolestaan selvitti, että vaikka opettajien tulisi käyttää opetuksessaan demokraattista lähestymistapaa, ei tämä käytännössä toteudu vielä ideaalilla tavalla. Opettajat päättävät säännöt jokapäiväiseen kouluelämään, kun oppilailla tulisi olla mahdollisuus osallistua avoimeen neuvotteluun ja tehdä päätöksiä yhdessä aikuisten kanssa. (Thornberg 2009, 393, 407.) Vaikka yhteiskunnassa vaikuttaminen ja demokratiakasvatus ovatkin tärkeitä päämääriä, tulee osallisuus nähdä itsessäänkin merkittävänä arvona. Nähdyksi ja kuulluksi tulo ei saisi olla vain suuntaus kohti aktiivista kansalaisuutta vaan se on arvokas tavoite jo sinänsä. Kaikista ei tarvitse kasvaa yhteiskunnallisia vaikuttajia ja päättäjiä, mutta kaikilla on oikeus tuntea ja kokea osallisuut-

ta. (Hanhivaara 2006, 4.) Siten kaikilla on oikeus myös kouluhyvinvointia tukeviin ja rakentaviin toimintatapoihin.

Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos on kehittänyt palvelun, joka kokoaa säännöllisesti tietoa suoraan kunnista ja tilastoista. TEAviisari -vertailutietojärjestelmän avulla voidaan tarkastella ja vertailla tietoja eri kunnista ja samalla se tukee terveydenedistämistyön suunnittelua. TEAviisarin huhtikuussa 2017 kokoamista tuloksista nähdään, että Nokian kouluissa tulokset oppilaiden osallisuuden toteutumisesta ovat hieman maan keskitasoa korkeammat. Kyselyn mukaan oppilailla on eniten vaikutusmahdollisuuksia koulun tilojen ja piha-alueiden ja ryhmäyttämisen toimintatapojen suunnitteluun. Vähiten vaikutusmahdollisuuksia oppilaat kokivat olevan koulun vuosittaisen suunnitelman laatimisessa, oppilaiden hyvinvointia koskevien yhteenvetotietojen käsittelyssä sekä opetussuunnitelman laatimisessa ja päivittämisessä. Yleisesti ottaen oppilaiden osallisuus on koko maassamme lisääntynyt viimeisten kuuden vuoden aikana. (THL 2015.) THL kerää tietoa osallisuudesta myös kouluterveyskyselyn avulla.

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millaisia osallisuuden kokemuksia oppilailla on?
2. Miten oppilaiden osallisuus toteutuu suhteessa uuteen opetussuunnitelmaan?
3. Miten oppilaiden osallisuutta voitaisiin kehittää?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluan selvittää sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta luokassa toteutuvaa oppilaan osallisuutta. Toisen kysymyksen avulla pyrin luomaan tarkempaa käsitystä siitä, onko tutkimassani luokassa opetussuunnitelman edellyttämää osallisuuden toimintakulttuuria. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkastelen oppilaiden osallisuuden kehittämistä luokassa suhteessa opetussuunnitelmaan.

## 3.2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 3.2.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS

Kvantitatiivinen eli määrällinen ja kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ovat toisiaan täydentäviä suuntauksia ja käytännössä niiden erotteleminen tarkkarajaisesti on haastavaa. Toisaalta näiden kahden lähestymistavan selkeään rajan vetoon ei ole tarvetta ja useissa tutkimuksissa käytetäänkin molempia menetelmiä rinnakkain. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen suuntaus tulisi nähdä ennemminkin siis toisiaan rikastavina kuin toisensa pois sulkevinä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 132-133; Mackenzie & Knipe 2006, 1.) Tutkimusta suunnitellessaan ja tutkimuskysymyksiä muotoillessaan tutkija pohtii, mikä menettelytapa olisi sopivin ja antaisi parhaiten vastauksia asetettuun ongelmaan. Tutkimuksen tarkoitus siis ohjaa myös strategisia valintoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 132-133.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja siten myös



aineistoa tulkitaan sen mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Yleistettävyyden osalta kyse on siis yleisen erityistapauksesta eli laadusta (Varto 1992, 77). Oma tutkielmani edustaa kvalitatiivista tutkimusta ja tutkimuskohteena eli tapauksena on koululuokka ja siellä tapahtuvan elämän kuvaaminen mahdollisimman monipuolisesti.

Eräs laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on sen intensiivisyys suhteessa tutkimuskenttään perehtymiseen. Tutkija on kiinnostunut tuomaan esiin tutkittavien merkityksenantoja tutkittavalle ilmiölle. (Kiviniemi 2007, 76). Tutkijana olen kiinnostunut oppilaiden ja opettajan merkityksenannoista osallisuudelle. Tyypillistä on, että aineistoa kerätään monella eri tavalla, huomioiden tutkimuskohteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin havainnoimalla, haastattelemalla ja kyselylomakkeilla.

Laadullisessa tutkimuksessa tulisi pyrkiä teorian ja empirian väliseen vuorovaikutukselliseen suhteeseen. Kentältä kerätty aineisto jäsentää tutkimuksen teoreettista tarkastelua ja toisaalta aineisto voi nostaa esiin uusia näkökulmia. Tutkimuskohteen vähittäinen selkeytyminen ohjaa tutkijaa palaamaan ja täydentämään teoreettista näkemystään. (Kiviniemi 2007, 74-76.) Laadullista tutkimusta voidaankin kuvata prosessiksi sekä jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi ja ongelmanratkaisusarjaksi. Eri elementit kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineiston keruu ja sen analyysi kehittyvät joustavasti. (Kiviniemi 2007, 70-71.) Tutkijan matkaa kuvastaa ennemminkin syklistyys kuin lineaarinen prosessi (Mackenzie & Knipe 2006, 2). Omalla kohdallani tutkimuksen teon vaiheet limittyivät ja muotoutuivat prosessin kuluessa.

Yksi laadullisen tutkimuksen haasteista ja toisaalta myös mahdollisuuksista on tutkimuksen rajaaminen. Itselleni rajaaminen tuntui suhteellisen helpolta, sillä uuden opetussuunnitelman myötä minua kiinnosti se yhtenä lähtökohtana ja tätä vasten olin kiinnostunut oppilaiden näkökulmasta. Kiviniemen (2007, 73) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdalla onkin hyvä korostaa tutkimusasetelmaa koskevaa rajaamisen välttämättömyyttä. Tutkijan omat kiinnostuksen kohteet sekä tarkastelunäkökulma vaikuttavat aineistoon ja sen keräämiseen. Tulkinnan osalta rajaus koskee myös analyysin tekoa. Tutkijan tehtävä on tehdä ratkaisut tutkimustehtävää asettaessaan sen suhteen, mitä asioita hän haluaa tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä nostaa esiin ja tarkastelunkohteeksi aineistotaan.

### 3.2.2 FENOMENOLOGIA

Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologinen, sillä olen kiinnostunut tutkimaan ja kuvailemaan nimenomaan oppilaiden kokemuksia. Kokemusten tutkiminen on fenomenologisen tutkimuksen keskeisimpiä piirteitä. Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta.

(Metsämuuronen 2008, 18). Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on oppilaiden osallisuus. Kokemuksen lisäksi fenomenologiselle tutkimukselle kuvaavia piirteitä ovat merkityksellisyys ja yhteisöllisyys sekä ymmärtäminen ja jo edellä mainittu tulkinta. Kokemus ymmärretään tässä suuntauksessa laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. Kokemus edellyttää aina myös vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Fenomenologialle ominaista on myös intentionaalisuus kuvattaessa ihmisen suhdetta maailmaan. Tällä tarkoitetaan kaiken merkitsevyyttä ja ihmisen toiminnan tarkoituksenmukaisuutta. Kokemus puolestaan muodostuu näiden merkitysten mukaan, jotka ovat tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen taustalla olevia filosofisia ongelmia ovat muun muassa ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena. Toinen merkittävä filosofinen ajatus on tiedonkäsitys eli miten ihmisestä voidaan saada tietoa ja millaista tieto on luonteeltaan. (Laine 2007, 28-30.)

### 3.2.3 TAPAUSTUTKIMUS

Tapaustutkimus on yksi kvalitatiivisen metodologian keskeisimpiä tiedonhankinnan strategioita. Yksittäisten tapausten tutkiminen on tapaustutkimuksen kuvaavimpia ominaisuuksia. (Metsämuuronen 2008, 16, 18). Tutkimustani voidaan pitää tapaustutkimuksena, sillä se tutkii yksittäistä luokkaa tutkimuskohteenaan. Tutkimuskohteekseni valikoitui alakoulun kuudesluokka, sillä halusin kohdentaa ikäryhmän hieman vanhempiin oppilaisiin. Tapauksena voi olla esimerkiksi ihminen, ihmisjoukko, yhteisö tai jokin laajempi ilmiö. Tutkimuksessa voidaan tarkastella vaikkapa tietyssä ympäristössä toimivien ihmisten tai ihmisryhmien arkielämän erilaisia ulottuvuuksia tai tapahtumia (Syrjälä 1994, 10.) Tapaustutkimus eli case study määrittelee tapauksen hyvin väljästi ja toisaalta voidaankin todeta, että lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus voidaan nähdä tapaustutkimuksena (Metsämuuronen 2008, 18; Niglas 2001, 3). Tyypillistä on tutkittavan tapauksen monipuolinen ja kattava tutkiminen, joten tietoa pyritään keräämään kohteesta monella tavalla (Metsämuuronen 2008, 16-18; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194.) Tässä tutkimuksessa on käytetty kolmea eri menetelmää tiedon keruussa.

Tutkijaa kiinnostaa tutkittavien toimintoilleen omassa ympäristössään antamat merkitykset (Syrjälä 1994, 13). Tutkimukseni kannalta siis oppilaiden osallisuuden kokemukset. Tutkimusprosessi tulisi avata riittävän hyvin, jotta lukija pystyy muodostamaan käsityksen siitä, miten johtopäätöksiin on päädytty. Tapaustutkimuksen vahvuutena on tutkimuksen kokonaisvaltaisuus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186.) Olen pyrkinyt avaamaan tutkimusprosessia melko yksityiskohtaisesti, jotta lukijan olisi helpompi seurata tutkimuksen kulkua ja yhteyttä esimerkiksi tutkimustulosten ja teoriaosuuden välillä.

### 3.3 AINEISTONKERUU

Tutkimusaineiston keräsin eräällä pirkanmaalaisella alakoululla ja sen kuudennessa luokassa. Halusin toteuttaa tutkimuksen juuri kuudennella luokka-asteella, jotta oppilailla olisi jo hieman selkeämpi käsitys vaikuttamiskeinoista koulussa.

Tutkimusaineistoni kostuu kolmesta osasta, havainnointimuistiinpanoista, haastattelusta ja kyselylomakkeista. Keräsin aineistoa monipuolisesti, jotta saisin mahdollisimman kattavan kuvan tutkimastani asiasta. Näin syntyvän aineistotriangulaation voidaan katsoa tukevan tutkimuksen luotettavuutta. Eri lähteistä kerätty tieto mahdollistaa monipuolisen tiedon keruun ja samalla ilmiön kuvaamisen useamman näkökulman avulla. Aineistosta voidaan etsiä sekä toisiaan tukevia yhtäläisyyksiä, että eroavaisuuksia. (Kananen 2014, 152.) Kolmen eri aineistonkeruumenetelmän avulla pyrin löytämään eri näkökulmien kautta vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineistot ikään kuin täydentävät toisiaan ja tuovat samalla eri näkökulmia esiin. Näin sekä oppilaiden että opettajan näkökulmat muodostuvat tärkeiksi ja omilla havainnoillani voin laajentaa ja syventää kuvaa tutkimuskohteesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81) toteavatkin että havainnointi voi auttaa kytkeämään muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin kerättyyn tietoon. Havainnointi voi myös monipuolistaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Myös Grönfors (2007, 155) ja Wragg (1994, 107) kirjoittavat, että havainnoin avulla voidaan syventää ja saada kuvailevampaa tietoa muiden aineistonkeruumenetelmien tueksi. Käytin näissä kolmessa eri aineistonkeruussa osittain samaa lomakepohjaa. Tutkimuksen toteuttamista varten keräsin ennen aineistonkeruuta tutkimusluvat sekä rehtorilta, että jakamalla koteihin lupalaput. Samalla kävin lyhyesti kertomassa oppilaille tulevasta tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistumisesta sovittiin kirjallisesti myös luokanopettajan kanssa. Sain kaikilta tahoilta myöntävän vastauksen. Näin ollen olen noudattanut tutkimuksen teon kannalta olennaisia eettisiä periaatteita.

#### 3.3.1 HAVAINNOINTI

Aloitin aineiston keräämisen havainnoimalla. Tämä ratkaisu perustui siihen, että tällöin tutkittavilla ei ollut liian tarkkaa ennakkokuvaa siitä, mihin asioihin tulisin kiinnittämään huomiota ja mitä tarkalleen ottaen havainnoisin. Mikäli olisin aloittanut haastattelulla ja kyselylomakkeilla, olisi tutkittavilla ollut niiden jälkeen selkeämpi käsitys havaintojeni mielenkiinnon kohteista, ja näin ollen tämä tieto olisi saattanut todennäköisesti vaikuttaa heidän toimintaansa ja käyttäytymiseensä havainnointitilanteissa. Samalla tutkimuksen luotettavuus olisi siis kärsinyt huomattavasti.

Havainnoinnin etuna voidaan pitää sitä, että se mahdollistaa tiedon keräämisen luonnollisessa ympäristössä. Sen avulla saadaan välitöntä tietoa tutkittavasta yksilöstä tai ryhmästä sekä sen toiminnasta ja käyttäytymisestä. (Hirsjärvi ym. 2007, 208.) Havainnoidessaan tutkija pyrkii keräämään aineistoa tutkittavan ilmiön tai ongelman eri tekijöistä (Grönfors 2007, 151). Havainnoinnin aikana tutkija tarkkailee tutkimuksen kohdetta ja tekee samalla muistiinpanoja. Havainnoinnissa tutkijan objektiivisuuden taso vaihtelee. Tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella tutkijan täysipainoisesta osallistumisesta tilanteeseen tai toisaalta täydelliseen objektiiviseen tarkkailuun. (Metsämuuronen 2008, 42.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81-82) erottelevat havainnoinnin asteet piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin sekä osallistuvaan havainnointiin. Havainnointi ilman osallistumista ja osallistuva havainnointi eivät juurikaan eroa toisistaan, mutta yhteistä on ainakin ero piilohavainnointiin. Lisäksi tutkittavat ovat tietoisia tutkimukseen osallistumisesta ja he ovat antaneet siihen myös luvan. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan katsotaan toimivan aktiivisesti tutkittavien kanssa. Tässäkin tutkijan osallistumisen asteet voivat kuitenkin vaihdella osallistumattomuudesta täydelliseen osallistumiseen. Niin ikään raja osallistuvan ja osallistavan havainnoinnin välillä voi olla häilyvä. Jälkimmäisessä korostuu kuitenkin poliittiset näkökulmat tiedon tuottamisessa sekä kokemusten kautta saatu tieto.

Omassa tutkimuksessani havainnointi voidaan määritellä havainnointiin ilman osallistumista, sillä havainnoin oppitunteja enimmäkseen istumalla luokan takana, enkä puuttunut esimerkiksi oppituntien kulkuun tai osallistunut niihin. Grönforsin (2007, 157-158) mukaan tällainen havainnointi sopii hyvin koulumaailmaan, sillä koululuokka on puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan sellainen, että tutkijan läsnäolo ei juurikaan häiritse tilannetta. Tutkijan pidempiaikainen läsnäolo totuttaa tutkittavat tilanteeseen, mutta tilapäisyydessään se saattaa myös vaikuttaa tarkkailtavien käyttäytymiseen. Luokahuoneessa tapahtuvan havainnoin tulee aina sopia metodeiltaan tilanteeseen ja tarkoitukseen (Wragg 1994, 2). Tässä tapauksessa sekä opettajan että omien havaintojeni mukaan läsnäolollani luokassa ei ollut juurikaan vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen. Opettaja itse mainitsi jopa ajoittain unohtaneen tutkijan paikallaolon luokassa.

Havainnoin pääasiassa luokan yhteisiä, oman luokanopettajan pitämiä tunteja. Osa oppitunneista oli tiiviissä yhteistyössä luokan kanssa olevan erityisopettajan pitämiä. Osa tunneista oli myös niin sanottuja jakotunteja, eli luokan oppilaista vain puolet oli paikalla. Muutama oppitunneista oli myös niin sanotusti sekaryhmiä, eli esimerkiksi käsityötunneilla oli oppilaita myös rinnakkaiselta luokalta, samoin tyttöjen liikuntatunneilla oli oppilaita toiselta luokalta. Pääperiaatteenä oli, että havainnoin sellaisia tunteja, joita luokan oma opettaja opetti suurimmalle osalle luokan oppilaista. Keskiössä oli siis edellä mainitut koko luokan yhteiset oppitunnit.

Havainnointiin tulee valmistautua siten, että tutkija osaa kiinnittää huomiota olennaisiin asioihin itse havainnointitilanteessa (Aarnos 2009, 172). Havainnointi on aina valikoivaa ja tietoista valikointia tehdään teorian avulla (Vilkkä 2006, 13). Itselläni oli havainnoinnin tukena lomakerunko (Liite 1), jonka avulla suuntasin huomioni tiettyihin seikkoihin. Ensimmäisenä lähdinkin siis muodostamaan havainnointirunkoa, jonka muotoilemiseen käytin apuna tutkimuskysymyksiäni, uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa, perusopetuslakia sekä osallisuuden teoriasta nousevia seikkoja ja erityisesti osallisuuden malleista esiin tulevia näkökulmia liittyen esimerkiksi osallisuuden portaisiin. Havainnointirunkoa muodostaessani pyrin siihen, että lomakkeesta tulisi mahdollisimman kattava. Pulmaa aiheutti lähinnä termien osittainen päällekkäisyys ja lomakkeen eri kohtien hienojakoisuus. Halusin silti pitää tietyt osiot erillään, enkä lähtenyt karsimaan tai tiivistämään lomaketta liikaa, jotta saisin mahdollisimman monipuolisesti tietoa kerättyä. Vaikka havainnointia tehdessäni toisinaan olikin haastavaa kirjata havainnot tiettyyn kohtaan lomaketta, en pitänyt tätä ongelmana enkä antanut sen häiritä työskentelyäni, vaan kirjasin paperiin havaitsemani. Analyysivaiheessa saisin kyllä tarvitsemani tiedot koostettua lomakkeista. Lomaketta laatiessa pohdin myös, tuleeko oppiaineet olla erityisesti näkyvissä jaoteltuina. Päädyin kirjaamaan havaintojen yhteyteen aina kyseisen tunnin aineen ja aiheen, mutta en keskittynyt tähän yksityiskohtaan kuitenkaan sen enempää, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia osallisuutta eri oppiaineiden näkökulmasta tai vertailla niitä, vaan pikemminkin tuottaa yleiskuvaa luokassa toteutuvasta osallisuudesta.

Tein havainnointia yhteensä neljä päivää, sillä siinä kohtaa minusta alkoi tuntua siltä, että havaintoni toistavat itseään eikä lomakkeisiin ilmaannu enää uudentyyppisiä kommentteja. Koin että sain tarpeeksi kattavan kokonais kuvan luokan toiminnasta. Voidaankin puhua saturaatiosta, eli siitä, kun aineisto alkaa toistaa itseään eikä tuota tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Saturaatio on myös yksi tutkimuksen luotettavuuden vahvistaja (Kananen 2014, 153). Koulussa opiskeltavat asiasisällöt ovat hyvinkin vaihtelevia ja käytettävät menetelmät monipuolisia, tästä syystä eri oppitunnit ja jaksot saattavat muotoutua toteutukseltaan hyvinkin erilaisiksi. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista pidempään havainnointijaksoon. Havainnointijakson pituutta tukee myös aineistotriangulaatio, sillä havainnointi oli vain yksi käyttämäni aineistonkeruumuodoista, eikä tulokset muotoudu vain yhdenlaisen tiedon kautta. Opettajan haastattelu ja oppilaiden kyselylomakkeet antavat hieman eri näkökulmista tietoa ja täydentävät siten kokonaisuutta.

### 3.3.2 HAASTATTELU

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua. Vaikka luokka onkin tiiviissä yhteistyössä myös astekohtaisen erityisopettajan kanssa, päädyin haastattelemaan vain luokan omaa opettajaa, sillä hän on kuitenkin päävastuussa luokan opettamisesta. Osa tunneista pidetään siis samanaikaisopetuksena luokanopettajan ja erityisopettajan toimesta ja joillakin tunneilla osa oppilaista käy opiskelemassa pienluokassa erityisopettajan opetuksessa.

Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Erilaisia haastattelun muotoja ovat esimerkiksi lomake-, teema- ja syvähaastattelu. Haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin haastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74, 77.) Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna (Hirsjärvi ym. 2007, 205). Strukturoidussa lomakehaastattelussa kysymykset ja niiden järjestys ovat yleensä kaikille samat. Avoin haastattelu voi muistuttaa tavaltaan keskustelua, jossa haastattelija ei välttämättä ohjaile keskustelua vaan antaa tilanteen edetä haastateltavan ehdoilla. Avointa haastattelua voidaan nimittää myös vapaaksi, syväksi tai informaaliksi haastatteluksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin haastattelun muotona. (Metsämuuronen 2008, 40-41.)

Toteutin tutkimukseni haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tässä haastattelutavassa edetään tiettyjen aihepiirin kannalta keskeisten teemojen ja niiden pohjalta rakentuvien kysymysten mukaan. Tarkoituksena on löytää merkityksiä tutkimusongelman ja -tehtävän mukaisesti. Teemahaastattelu perustuu tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ympärille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Valmistauduin haastatteluun tekemällä valmiiksi haastattelurungon (Liite 2), jonka työstin havainnointirungon pohjalta. Pyrin tuomaan kysymyksiin erityisesti opettajan näkökulman, jotta saisin aineistooni tietoa juuri hänen ajatuksistaan ja kokemuksistaan ja jotta pystyisin muodostamaan kokonaiskuvaa oppilaiden osallisuuden toteutumisesta luokassa.

Yhtenä haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta. Haastattelija voi koska tahansa, tilanteen sitä vaatiessa, kysyä kysymyksen uudelleen, tarkentaa jotakin kohtaa tai selventää haastateltavalle sanamuotoa. Niin ikään kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, kun tilanne edellyttää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelun etuina voidaan pitää myös muun muassa sitä, että se korostaa ihmistä subjektina. Haastateltavalle on annettava mahdollisuus tuoda asioita esille mahdollisimman vapaasti. Haastateltava saattaakin tuoda asioita esiin paljon laajemmin ja syvemmin kuin tutkija osasi odottaa. Haastattelu mahdollistaa tiedon syventämisen suhteessa tutkimusaiheeseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 200.)

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi tutkittavan taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttyjä ja suotavia vastauksia haastattelutilanteessa. Lisäksi haastattelun konteksti- ja tilannesidonnaisuus saattaa vaikuttaa lopputulokseen eli haastateltava vastaa tilanteessa mahdollisesti toisin kuin jossakin muusaa vastaavassa tilanteessa. Tutkijan tulee huomioida tämä tulosten tulkinnassa, sillä tulosten yleistämistä ei tulisi näin ollen liioitella. (Hirsjärvi ym. 2007, 201, 202.) Haastatteluaineisto on kerätty vain tutkimuskäyttöön ja vastaan aineiston luotettavasta säilytyksestä. Eettisyyttä puoltaa se, että opettajan henkilöllisyys pysyy anonyyminä.

### 3.3.3 KYSELYLOMAKKEET

Kolmas ja viimeisenä toteuttamani aineistonkeruumenetelmäni oli kyselylomakkeet (Liite 3), jotka oppilaat saivat vastatakseni. Lomakkeita laatiessa pohdintaa herätti muun muassa asteikkojen käyttäminen vastakohtana täysin avoimille vastauksille. Päädyin lopulta avoimiin kysymyksiin, sillä näin vastausvaihtoehdot eivät sitoisi vastaajaa liikaa. Kysymysten muotoilussa tuleekin olla huolellinen, sillä ne luovat osaltaan pohjaa tutkimuksen onnistumiselle (Valli 2007, 102). Testautin lomakkeen suunnilleen saman ikäisellä oppilaalla, kuin tutkittavani ja lisäksi useampi alakoulun opettaja kommentoi kehittämäni lomaketta ennen varsinaista tutkimustilannetta. Saamani palautteen perusteella muokkasinkin lomaketta sen lopulliseen muotoonsa. Kaiken kaikkiaan aineiston keräämiseen laatimistani lomakkeista oppilaita varten valmistamani kyselylomake oli haastavin rakentaa ja sanamuotoihin sekä käyttämiini termeihin jouduin kiinnittämään erityisen paljon huomiota, jotta kuudesluokkalaisten olisi suhteellisen vaivatonta vastata.

Oppilaat vastasivat nimettömänä, joten vastauksia ei voi yhdistää tiettyihin oppilaisiin jälkikäteen. Lisäksi vastaan kyselylomakkeiden huolellisesta säilyttämisestä ja käytöstä vain tähän tutkimukseen. Nimettömänä vastaamisen seurauksena tulososiossa ei tule näkymään sitaattien kohdalla oppilaan sukupuolta. Tällä ei tässä tutkimuksessa ole myöskään merkitystä, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ole tutkia eri sukupuolia suhteessa osallisuuteen. Kyselyyn vastaamiseen oli käytettävissä aikaa yksi oppitunti. Kyselyyn osallistuivat luokan kaikki oppilaat, jotka kyseisenä päivänä olivat koulussa, eli 17 luokan 21 oppilaasta. Kaikille jaettiin kyselylomake, mutta kuten yleensäkin tutkimuksen teossa, vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Etenkin lapsia tutkittaessa tulee huomioida eettiset näkökulmat esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Lapset ovat tutkimuksen teossa haavoittuvaisempia kuin aikuiset, eivätkä välttämättä kykeneviä suojelemaan itseään. Heidän tulee aina saada osallistua omilla ehdoillaan. (Thomas & O’Kane, 1998, 337.)

Ennen lomakkeiden jakoa annoin vastaamisesta lyhyen ohjeistuksen, mutten kuitenkaan liikaa avannut lomakkeen kohtia, jotta välttyisin johdattelulta ja saisin mahdollisimman luotettavia vastauksia. Kuten Valli (2007, 102-104) kirjoittaa, kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja ne eivät saa myöskään johdatella vastaajaa. Kysymykset muotoutuvat tutkimuksen tavoitteiden ja teorian pohjalta. Tutkijan on tärkeää perehtyä tutkimusta koskevaan teoriaan hyvin ennen lomakkeen laatimista. Myös lomakkeen pituuteen tulee kiinnittää huomiota siten, että se on sopivan pituinen vastaajille ja motivaatio vastaamiseen pysyy yllä. Alakouluikäisillä maksimipituutena voidaan pitää kahta sivua. Käyttämäni lomake pysyi kahden sivun mittaisena. Aikaa lomakkeiden täyttämiseen kului oppilailta vaihtelevasti 10-40 minuuttia. Kun oppilaat ilmoittivat olevansa valmiita, kehoitettiin heitä vielä kertaalleen lukemaan vastauksensa läpi huolellisesti. Tulee kuitenkin muistaa, tutkittavilla on aina mahdollisuus keskeyttää tutkimuksen osallistuminen (Thomas & O’Kane, 1998, 339), eli tässä tapauksessa lomakkeen täytön milloin tahansa haluavat. Kyselylomakkeissa keskiössä oli ennen kaikkea oppilaan näkökulma eli heidän ajatuksensa ja kokemuksensa. Kuten Thomas ja O’Kane (1998, 343) kirjoittavat, on tärkeää tuoda esiin, ettei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Kaikki oppilaat palauttivat lomakkeen ja tyhjiä kohtia oli vain joitakin.

Kyselylomake on melko perinteinen tapa kerätä aineistoa ja sen muoto vaihtelee tarkoituksen ja kohderyhmän mukaa. Aineistonkeruu voidaan suorittaa ilman valvontaa tai valvojan läsnä ollessa. (Valli 2007, 102.) Omassa tutkimuksessani toimin itse luokanopettajan kanssa tilanteen valvojana. Näin ollen oppilailla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä heille mahdollisista epäselvistä kohdista tai vieraista käsitteistä. Tähän jopa kannustettiin ja rohkaistiin tutkimuksen luotettavuus silmällä pitäen. Tutkijan läsnäolo tilanteessa voidaan nähdä etuna kyseisessä menetelmässä, sillä tällöin on mahdollisuus tarkennuksiin puolin ja toisin (Valli 2007, 107). Loppujen lopuksi oppilaat eivät esittäneet juurikaan tarkentavia kysymyksiä, joten joko he ymmärsivät kysymykset varsin hyvin tai sitten he eivät jostakin muusta syystä esittäneet kysymyksiä. Oppilaiden ajattelutapa ja kyky ymmärtää kysymyksiä selviää kuitenkin aineiston analyysin vaiheessa, jolloin huomataan, mikäli he ovat ymmärtäneet kysymykset hyvin eri tavalla tai jos jokin tietty kohta on esimerkiksi osoittautunut ilmeisen hankalaksi vastata. Mikäli tutkittavat ymmärtävät kysymykset eri tavalla kuin tutkija, vaikuttaa se luonnollisestikin tutkimustuloksiin (Valli 2007, 102).

### **3.4 AINEISTON ANALYSOINTI**

Käytin aineiston analysoinnissa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää yleisesti kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Väljästi ilmaistuna sillä voidaan tarkoitaa kaiken kirjoitetun, kuullun ja nähdyn sisällön analyysiä. Analyysiä voidaan toteuttaa joko ai-



neisto- tai teorialähtöisesti sekä toisaalta teoriaohjaavasti. Näkökulmat eroavat toisistaan sen suhteen, mitkä tekijät ohjaavat analyysin tekoa. Jaottelussa korostuu teoreettisuuden merkitys kvalitatiivisen tutkimuksen teossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 95). Tässä tutkimuksessa analyysiä tehdään teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavalle tai toisin sanoen teoriasidonnaiselle analyysille keskeistä on teoreettisten kytkentöjen merkityksellisyys, mutta toisin kuin teorialähtöisessä, mitään tiettyä yksittäistä mallia tai teoriaa ei teoriaohjaavan analyysin taustalle aseteta. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia pikemminkin apuna analyysivaiheessa ja ohjata analyysin tekemistä. Teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, jo tiedettynä, mutta analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Teoriaohjaavalle ominaista on aikaisemman tiedon vaikutus, mutta tarkoitus ei ole kuitenkaan teoriaa testaava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 117.)

Yleisesti ottaen sisällönanalyysi noudattaa seuraavaa kaavaa: aluksi tutkijan tulee tehdä päätös sen suhteen, mikä juuri tässä aineistossa häntä kiinnostaa. Seuraavaksi tutkija käy aineiston läpi ja erottelee sekä merkitsee asiat, jotka kuuluvat määritellyn kiinnostuksen piiriin. Kaikki muu tulee jättää pois tutkimuksesta. Tämän jälkeen tutkija kerää merkitsemänsä asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta. Sitten hän luokittelee, teemoittaa tai tyypittelee aineistoa ja lopuksi kirjoittaa yhteenvedon. Vaikka aineisto tuottaisikin tutkijan näkökulmasta paljon uusia, odottamattomiakin näkökulmia, on tärkeää pysyä päätöksessään rajauksen kannalta, ja keskittyä vain tutkimusongelman ja -tehtävän kannalta olennaisiin asioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93)

Ennen varsinaista analysointia, on tutkimusaineisto muutettava helpommin käsiteltävään muotoon (Alasuutari 2011, 85). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi aineiston litterointia eli koodaamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Oman tutkimusaineistoni kohdalla aloitin litteroimalla haastattelun. Kyselylomakkeiden osalta toimin siten, että kirjoitin ne puhtaaksi tietokoneella tehden jo samalla pientä luokittelua. Koostin siis vastauksia yhteen kohta kohdalta kyselylomakkeen mukaisessa järjestyksessä. Havainnointilomakkeiden kohdalla aloitin niiden työstämisen käymällä järjestyksessä kohdat läpi ja koostin tietoja yhdistelemällä eri kertojen havaintoja. Tämä vaihe auttaa tutkijaa selventämään ja jäsentämään sitä, mitä aineistossa käsitellään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Havaintojen tulkinta etenee havaintojen yhdistämisen eli pelkistämisen kautta tulosten tulkintaan eli arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen ryhmittelyn ja yhdistämisen jälkeen johtolangoista voidaan tehdä tulkintaa. (Alasuutari 2011, 40, 44.) Kyselylomakkeiden osalta avointen kysymysten etu on muun muassa se, että vastausten joukosta saatetaan löytää hyviä uusia ideoita, kun valmiit vastausvaihtoehdot eivät ole olleet sitomassa vastaajaa. Toisaalta avoimiin kysymyksiin jätetään helposti vastaamatta ja vastaukset saattavat olla epätarkkoja tai vastaaja vastaa kysymyksen vierestä. Kyselylomakkeiden avoimet kysymykset ovat työläämpiä analysoida kuin valmiiden vaihtoehtojen tulkinta. (Valli 2007, 124.)

Seuraavassa vaiheessa alkaa varsinainen analyysin tekeminen, kun aineistoa luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta löydetään ja vertaillaan näiden teemojen esiintymistä aineistossa. Aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Omassa analyysissäni lähdin teemoittelemaan aineistoa. Kävin aineistoa useaan kertaan läpi alleviivaten tekstiä eri värisillä kynillä ja samalla koostin löydöksistä teemoja. Keräsin eri otsakkeiden alle aineistosta aiheita ja samalla alkoi hahmottua aineistosta nousevat pääteemat ja alateemat. Eri aineistojen välillä oli havaittavissa myös yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Kyselylomakkeita läpi käydessä sain todeta, että muutama kohta olisi vaatinut vielä muok-kausta tai tarkoittamani asian parempaa avaamista. Nyt oppilaat olivat suurilta osin ymmärtäneet jotkin kohdat erilailla, kuin mitä tarkoitin, tokin poikkeuksiakin joukossa oli ja osa oli vastannut, kuten kysymykselläni olin tarkoittanut. Etenkin käsite ”koulutyö” aiheutti lomakkeessa väärinkäsi-tyksiä. Termin esiintyessä kolmessa eri kohdassa, vaikutti se tätä myöten näiden kohtien vastauk-siin. Suurin osa oppilaista oli ymmärtänyt koulutyön tarkoittavan esimerkiksi konkreettisesti jota-kin tehtävää työtä tai tuotosta yksin tai ryhmässä. Näin jälkikäteen pohtien, tuon käsitteen olisi voinut korvata esimerkiksi sanalla ”koulunkäynti”, joka olisi voinut auttaa oppilaita hahmottamaan paremmin ja samalla tavalla kuin minä, mitä kysymyksellä haettiin. Myös jatkokysymys ehdotus-ten ja mielipiteiden osalta; ”millaisia ne ovat?” olisi vastausten perusteella pitänyt muotoilla toisin. Nyt moni oppilas kuvaili adjektiiveilla ehdotusten ominaisuuksia, eikä niinkään kertonut esimerk-kejä ehdotuksista tai kertonut mistä asioista hän mahdollisia ehdotuksia tekee tai mielipiteitään kertoo. Kolmanneksi kehityskohdaksi havaitsin kohdan ”opetuksen arviointi”. Oppilaat olivat kyllä enimmäkseen vastanneet tähän siten, kuin tällä kohdalla edellytin, mutta sanan ”opetuksen” olisi voinut jättää kokonaan pois tai korvata jollakin muulla. Nämä pienet huomiot koskien kyselylo-makkeita ovat tärkeitä ja tältä osin vastauksissa saattaa osin olla puutteita. Ottaen kuitenkin huo-mioon haastavuuden lomakkeen laatimisessa oppilaille, onnistuin tässä mielestäni suhteellisen hyvin.

Pyrin aineistonkeruuvaiheessa erottelemaan mielipiteiden ja ehdotusten sanomista, vaikutta-mista ja päättämistä, sillä nämä voidaan nähdä myös osallisuuden eri asteina. Sain kuitenkin pian huomata, että aineistosta oli haastavaa tehdä selkeää erottelua näiden osien välille, sillä oppilaat ja opettaja liittivät hyvin pitkälti samoja asioita näihin eri kohtiin. Tämä johtuu todennäköisesti esi-merkiksi siitä, että rajanveto näiden käsitteiden välille on melko häilyvää ja voidaan ajatella, että mielipiteiden ja ehdotusten esittäminen on vaikuttamista. Myös päättäminen voidaan tulkita vai-kuttamiseksi, mutta toisaalta vaikuttaminen ei välttämättä sisälly päättämisen tasolle asti. Toisaalta

myös Leinonen (2010, 25) huomasi tutkimuksessaan osallisuuden eri tasojen yhdistyvän, kuten voisi nähdä käyneen omienkin tulosteni kohdalla.

## 4 TULOKSET

Tarkastelen tuloksia aluksi luokan ilmapiiriin ja opettajan roolin näkökulmasta. Nämä kaksi tekijää ovat osaltaan avainasemassa luotaessa ja ylläpidettäessä hyvää osallisuuden toimintakulttuuria luokassa, joten näiden näkökulmien avaaminen ja hahmottaminen luovat suuntaviivoja ja pohjaa myöhemmälle tulososiolle. Seuraavassa osiossa keskityn analysoimaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa oppilaiden osallisuuden kokemuksia. Tarkastelen osallisuus kokemuksia sekä oppilaiden, että opettajan näkökulmasta, joiden tukena käytän myös omia havaintojani. Tämän jälkeen koostan aineistoni perusteella tutkimassani luokassa ilmeneviä kehityskohteita oppilaiden osallisuudesta. Peilaan tuloksia toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti erityisesti suhteessa uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014.

### *4.1 EDELLYTYKSIÄ OSALLISUUDEN TOTEUTUMISELLE*

#### 4.1.1 LUOKAN ILMAPIIRI

Hyvän, turvallisen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiiriin kehittyminen luokkaan on avaintekijä, joka mahdollistaa ja edistää osallisuuden kehittymistä. Tulosten perusteella luokan ilmapiiri osoittautui-kin sekä oppilaiden että opettajan mielestä erittäin positiiviseksi ja hyväksi. Oppilaat kokevat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja työrauhaan esimerkiksi olemalla ystävällinen toisille. Myös tekemäni havainnot tukevat tätä tulosta. Luokan ilmapiiri luo varsin hyvät edellytykset osallisuudelle ja sen toteutumiselle. Ilmapiiriä kuvailtiin enimmäkseen hyväksi, mukavaksi, iloiseksi ja positiiviseksi. Luokassa vallitsee motivoitunut ja innostunut, sekä ahkera ja rauhallinen työnteon kulttuuri. Oppilaat ovat useimmiten keskittyneitä tekemiseen ja luokassa vallitsee hyvä työrauha. Myös huumori näkyy ja kuuluu, opettajalla ja oppilailla on keskinäistä ja yhteistä luokan omaa huumoria. Ilmapiiriä voi kuvailla myös turvalliseksi, sillä itselleen uskalletaan nauraa. Oppitunneilla vallitsee keskusteleva ja kannustava kulttuuri. Mielestäni tärkeä maininta on myös erään oppilaan kommentti, että luokassa on hyvä yhteishenki, eikä ketään kiusata. Opettajaa kuvailtiin muun muassa näin:

*”Meillä on hyvä kuri, mutta opettaja ei ole liian tiukka. Meillä on myös hyvä työrauha.”*

*”Opettaja on hyvä, koska hän vitsailee usein, mutta osaa olla myös tiukka.”*

Oppilaat selvästi arvostavat opettajaansa ja opettajan ja oppilaiden välit ovat lämpimät. Oppilaat pitävät siitä, että opettajasta löytyy sekä huumorintajuinen puoli, että hyvän työrauhan ja järjestyksen ylläpitäjä. Yksittäiset kommentit luokan ilmapiirin osalta olivat myös siitä, että välillä haukutaan muita tai että ilmapiiri on joskus äänekäs.

Erilaisten vaikuttamisrakenteiden lisäksi osallisuuden toteutuminen edellyttää turvallista ja erilaisille mielipiteille avointa työskentelyilmapiiriä (Harinen & Halme 2012, 44). Mielestäni juuri tällainen työskentelyilmapiiri vallitsee tutkimassani luokassa. Kuten Rasku-Puttonen (2005, 97) toteaa, edellyttää yhteisön kehittyminen sellaisia ryhmän jäsenten välisiä suhteita, joissa tuetaan kasvua, oppimista ja kykyä kohdata haasteita. Samalla kun työskennellään yhdessä, opitaan luottamaan toisiinsa. Muita arvostava ja luottamusta edistävä ilmapiiri ovat osaltaan luomassa tällaista toimintaa. Yhdessä työskentelylle luodaan pohja jo koulunkäynnin alkuvaiheessa ja ilmapiiriin sekä oppilaiden välisiin suhteisiin panostaminen vaatii aikaa, joka kyllä tuottaa hedelmää myöhemmässä vaiheessa.

Luokan yhteisten sääntöjen laatiminen on yksittäinen, mutta merkittävä asia. Parhaimmillaan säännöt edistävät luokan suotuisaa ilmapiiriä ja luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sääntöjen laatiminen on tärkeä osa-alue kohti osallisuuden kulttuuria luokahuoneessa. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki tutkimani luokan oppilaat mainitsivat olleensa mukana laatimassa luokan sääntöjä. Säännöt on laadittu yhdessä lukuvuoden alussa keskustellen, siten että oppilaat ovat saaneet ehdottaa ja äänestää niitä. Alkusyksystä sääntöihin on ajoittain palattu ja muistuteltu mieleen niitä, mutta enää siihen ei ole ollut tarvetta. Sääntöjen laatiminen yhdessä ja siihen osallistuminen ovat Rasku-Puttosen (2005, 97) mukaan tärkeimpiä keinoja edistää yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa. Kun oppilaat ovat itse keskustelleet asioista ja sopineet säännöistä, on niihin sitoutuminenkin todennäköisempää, eikä sääntöjen laatiminen tule vain opettajalta ylhäältäpäin annettuna. Samalla oppilaat tulevat ottaneeksi itse vastuuta luokan ilmapiiristä eikä se jää vain opettajan harteille. Myös kansainvälisessä ICCS-tutkimuksessa vuodelta 2009 ilmeni, että oppilaat saavat vaikuttaa yhtenä osa-alueena eniten juuri luokan sääntöjen laatimiseen (Kiilakoski 2012, 30).

#### 4.1.2 OPETTAJAN ROOLI

Opettajan rooli suotuisan ilmapiirin luomisessa luokkaan on ratkaiseva. Osallisuuteen nähden opettajan rooli on monella muullakin tapaa merkittävä. Tämä nousi esiin myös omissa tutkimustuloksissani. Mielestäni opettaja kiteytti hyvin osallisuuden toiminta-ajatusta seuraavissa kommenteissa:

*”Että tietysti opettaja on tän lennon kapteeni, mutta sitte se asia mitä opiskellaan, ni sitte voidaan yhdessä miettiä, että miten sitä opiskellaan, kenen kanssa sitä opiskellaan, missä sitä opiskellaan. Ja sit ku on opiskeltu, et miten arvioidaan ja mihin sitä tietoa käytetään, ni siihen kysyn paljon oppilailta paljon mielipiteitä niinku eri tavoin.”*

*”Oppilaalle tulee se tunne et meitä kuunnellaan ja me ollaan tässä päättämässä. Et ei tietenkään voi sillain etto no nyt, et mitäs me nyt tehtäs, et ei sillai voi alottaa aamua.”*

*”Ku ei sitä siinä hetkessä niin mieti, että no niin, nyt käynnistetään tämä oppilaiden osallisuusvaihe, vaan se on mulle se tapa toimia.”*

Kyseiset kommentit kuvastavat opettajan ajatus- ja arvomaailmaa osallisuudesta ja ilmentävät hänen työssään toteuttamaa osallisuuden toimintakulttuuria. Opettajalla on selkeä kuva siitä, että hänellä on langat käsissään ja vastuu opetussuunnitelman noudattamisesta opetuksessaan, mutta vahva näkemys myös tilan antamisesta oppilaiden äänelle ja mielipiteille. Viimeinen sitaatti osoittaa, ettei osallisuus ole opettajalle vain ulkoapäin tuleva malli, vaan omaan työhön ja toimintaan sisäistetty toimintatapa. Opettaja tulee nähdä oman työnsä ammattilaisena ja asiantuntijana, muttei hänellä tarvitse olla kaikkeen vastauksia valmiina, vaan opettajan tulee antaa ääni myös oppilaille (Wall 2012, 302). Alla olevat kommentit kertovat kouluviihtyvyyden näkökulmasta opettajan ajatuksia osallisuudesta ja siitä, mitä mahdollisuuksia osallisuuden toimintakulttuurin toteuttaminen antaa esimerkiksi koulumyönteisyyden kannalta. Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, kouluviihtyvyyden kannalta on tärkeää, että oppilailla on mahdollisuus osallisuuden kokemuksiin (Harinen & Halme 2012, 46).

*”Et koulun ei pidä olla mikään sirkus ja viihdytyskeskus, mutta se että niitä asioita voi tehdä niin monella eri tavalla, ni miettii semmosen tavan mikä osallistaa niitä oppilaita, ni sitte yleensä lisää sitä kouluviihtyvyyttä.”*

*”Ehkä yks sellanen mun kuningasajatus on, et ku nää on kutosia ja ei välttämättä enää se koulumyönteisyys oo enää niin automaatio mitä noilla pienemmillä oppilailta. Ni sitä mä oon niinku ajatellu, et millä tavalla sitä, semmosta kouluviihtyvyyttä ja koulumyönteisyyttä voi lisätä ja tää osallisuus on varmasti yks mikä siinä on hyvin vahvana tekijänä.”*

Valtaosa oppilaista on sitä mieltä, että erilaiset mielipiteet otetaan luokassa hyvin huomioon. Opettaja kuuntelee ja vastaa heidän mielestään asiallisesti ja hyvät ja järkevät ehdotukset huomioidaan eritoten hyvin. Jos tilanne ei heti mahdollista asian toteuttamista, opettaja lupaa harkita asiaa tai palata tähän myöhemmin. Opettaja ei ainakaan tyrmää oppilaiden ehdotuksia, vaan joustaa tilanteen mukaan. Tässäkin tulee näkyviin luokan keskusteleva ilmapiiri ja se, että asioista neuvotellaan ja keskustellaan yhdessä. Oppilaat mainitsivat, että luokassa kuunnellaan enemmistön mielipiteitä ja toisaalta kaikkien mielipiteitä. Simón ym. (2016) tutkimuksessa osallisuuden näkökulmasta suosittelais opettajia kuvailtiin myös siten, että he antavat emotionaalista tukea oppilaille, kuuntelevat ja antavat aikaa keskustelulle. Seuraava opettajan kommentti tuo esiin sitä puolta, miten opettaja voi omalta osaltaan estää tai heikentää osallisuuden toteutumista:

*”Jos kiireellä vetää kaikkee läpi, ni ei siinä sit se osallisuuskaan niin toteudu. Ja jos vaan opettaja ajattelee, että hän niinku tietää kaikesta parhaiten, niin ei se sillo ota huomioon niitä oppilaita siellä. Että sillo ei myöskään osallisuus toteudu ja jos ei tunne oppilaita, ni sillo se on varmasti vaikeeta.”*

Mielenkiintoinen ja erottuva oppilaan kommentti aineistossa on seuraava:

*”Ehdottajan oma koulutyö ja käyttäytyminen vaikuttavat siihen, otetaanko ehdotukset huomioon.”*

Kommentista ei voi kuitenkaan suoraan päätellä, onko tässä tapauksessa kyse opettajan, toisten oppilaiden vai molempien reaktioista. Vastaajan kommentti antaa kuitenkin ymmärtää, että kaikkia ehdotuksia ei huomioida tasa-arvoisesti, vaan henkilön oma käytös ja työskentely vaikuttavat siihen, miten ehdotukset otetaan huomioon. Tähän liittyen voi myös kyseenalaistaa, otetaanko koulumaailmassa ylipäättään hyvin menestyvien ja käyttäytyvien oppilaiden ehdotukset paremmin huomioon, kuin heikommin menestyvien ja käyttäytyvien.

Oppilaat kokevat, että luokassa kannustetaan mielipiteiden ilmaisemiseen ja arvostetaan toisten mielipiteitä. Arvostaminen riippuu tosin mielipiteestä. Ilmapiiri koetaan selvästikin turvalliseksi myös tässä kohtaa, sillä kynnys mielipiteiden ilmaisemiseen on oppilaiden mukaan pieni. Jotkut oppilaat olivat sitä mieltä, ettei mielipiteiden ilmaisemiseen erityisesti kannusteta, mutta niitä kyllä arvostetaan.

Opettajajohtoisen toiminnan yleisyydestä luokassa voidaan tehdä hieman erilaisia tulkintoja. Ulkopuolisen silmiin vaikutti siltä, että opettajajohtoista toimintaa on melko paljon, kun taas opettajan näkökulmasta sitä on melko vähän. Vaikka havainnoitsijana sainkin jonkinlaisen yleiskuvan luokan toimintatavoista ja -kulttuurista, on syytä antaa painoarvoa myös opettajan omalle näkemykselle ja toisaalta tulokset kertovat koko laajuudessaan siitä, että luokassa on opettajajohtoisen

toiminnan ohella paljon oppilaslähtöistä ja osallistavaa toimintaa. Oppilaat voivat vaikuttaa muun muassa siihen, kenen kanssa työskentelevät ja missä tekevät tehtäviä. Opettaja siis luottaa oppilaisiinsa ja vastuuttaa heitä oman työskentelyn etenemisestä ja oppimisesta. Vaikka työskentelyä tehtiisiinkin luokkahuoneen ulkopuolella, on opettaja kontrolloimassa tilannetta ja kiertää eri työskentelypisteissä oppilaiden luona osallistumassa ja tarkkailemassa. Opettaja mainitsi luottamuksen syntyneen pitkän yhteistyön tuloksena, sillä hän on opettanut kyseistä luokkaa neljä vuotta. Tämän ansiosta opettaja ja oppilaat tuntevat toisensa varsin hyvin ja se edesauttaa hyvän ja luottavaisen ilmapiirin olemassa oloa. Hyvä oppilaan tuntemus helpottaa merkittävästi opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opettajan mukaan tilanteessa tulee aina olla herkkänä sen suhteen, miten oppilaat reagoivat. Opettaja totesikin, että toisinaan hän näkee jo oppilaiden ilmeestä välittömän reaktion ja siten palautteen. Suunnitelmia pitää olla valmis muuttamaan ja toisaalta opiskeltavan asian laajuutta voidaan syventää, jos oppilaat osoittavatkin siihen erityistä kiinnostusta. Opettajan ja oppilaiden väliset hyvät suhteet nousivat osallisuuden kannalta merkittäväksi tekijäksi myös Simón ym. (2016, 181) tutkimuksessa, jossa luottamuksen katsottiin olevan edellytyksenä kouluhyvinvoinnille, joka puolestaan vaikuttaa hyvän ilmapiirin syntymiseen.

Vaikka oppilaille onkin luokassa vaikutusvaltaa, nousi tuloksissa esiin myös, että hyvin useassa tilanteessa opettaja tekee päätökset. Tämä on yhteneväinen tulos Simón ym. (2016) tutkimuksen kanssa. Oppilaat voivat esimerkiksi ehdottaa eri vaihtoehtoja, joista opettaja päättää. Tämäkin toimintatapa suo oppilaille kuitenkin edes jonkinasteisia vaikutusmahdollisuuksia. Opettaja jättää aina niin sanotusti pelivaraa, eikä kaikkea ole määritelty ennalta vaan opettaja pyrkii mahdollistamaan osallisuuden paikkoja oppilaille. Oppilaille suodaan erilaisia valinnanmahdollisuuksia, joissa he voivat harjoitella esimerkiksi vaikuttamista ja päätöksentekoa. Samalla harjaantuvat monet tulevaisuudenkin kannalta tärkeät taidot kuten, ryhmässä toimiminen, vuorovaikutus, vastuun kantaminen, neuvottelu ja äänestäminen. Oppilaat saavat siis kokemuksia osallisuudelle ominaisista toimintatavoista, demokratiasta ja yhteistyöstä.

## **4.2 OPPILAIDEN OSALLISUUDEN KOKEMUKSIA**

### **4.2.1 KESKUSTELU, NEUVOTTELU JA ÄÄNESTÄMINEN**

Edellä viittasin jo demokraattiseen kulttuuriin ja sen edellytyksiin. Tuloksissa nousikin tämän tästä esiin demokraattiselle toiminnalle tyypilliset piirteet, kuten asioista keskusteleminen ja yhdessä neuvottelemine. Sekä oppilaat että opettaja toivat esiin, että monista asioista äänestetään ja päätetään yhteisesti. Myös tekemäni havainnot tukevat tätä näkemystä. Oppilaat kertoivat, että he voivat



ehdottaa esimerkiksi eri toteutustapoja johonkin opiskeltavaan asiaan ja vaihtoehtoista äänestetään koko luokan kesken. Jokaisella on mahdollisuus esittää mielipiteensä ja tuoda ehdotuksensa julki. Äänestyksessä enemmistön mielipide luonnollisesti ratkaisee. Äänestystä on käytetty toimintamallina esimerkiksi valittaessa luokkaan kivakaveria, katsottavaa elokuvaa tai luokkaretkellä tehtävää kierrosta nähtävyydessä. Opettajajohtoisesta työskentelystä tai opettajan yksin tekemistä päätöksistä huolimatta luokassa vallitsee vahva yhteisöllisyyden ja demokratian kulttuuri.

*”Mutta paljon sillain, että keskustellen ja sillain yhdessä tehden ja välillä mä annan tehtävät just silleen ettei niitä tarte es mihinkä kirjottaa, et ne vaan niinku yhdessä siinä ryhmä keskustelee läpi. Ja sillon ku voi luottaa oppilaisin, et ne keskustelee ni ei sitä tarte vaatia, et siitä jää joku dokumentti, et osa tehtävistä voi olla semmosiaki.”*

Neuvottelun ja yhteistoiminnan harjoitusta on kehittynyt muu muassa luokkakokouksissa, joita opettaja mainitsi järjestäneen varsinkin luokan yhteisen taipaleen alkuvaiheessa, kun välitunneilla ilmeni riitoja ja selkkauksia. Luokkakokouksessa asiasta käytiin keskustelua ja koko porukan kanssa yhdessä mietittiin keinoja riitojen ehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi sekä päätettiin sääntöjä näihin tilanteisiin. Luokkatason ulkopuolella osa oppilaista saa vaikuttamisen kokemuksia oppilaskuntatoiminnan kautta, jolloin vaikuttamisen piiri laajenee koko kouluyhteisöä koskevaksi. Usein oppilaskuntatoiminta jää kuitenkin vain tiettyjen oppilaiden kokemaksi ja sinne hakeutuvat jo valmiiksi valveutuneet ja aktiiviset oppilaat. Suuremmalla osalle oppilasjoukosta oppilaskuntatoiminta ei välttämättä näyttäydy mitenkään merkittävässä roolissa, vaikka sen avulla edistettäisiinkin jokaisen koulunkäyntiin liittyviä asioita. Tutkimassani luokassa jokainen pääsi harjoittelemaan vaikuttamista käytännössä yhteiskuntaoppiin liittyvällä jaksolla, jolloin oppilaat saivat pohtia asioita, joihin he halusivat vaikuttaa ja tämän seurauksena oppilaat kirjoittivat ja lähettivät kirjeitä kunnan eri tahoille. Kuten aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, demokraattisen toiminnan avulla oppilaat voivat saavuttaa mahdollisuuden tulla yhteisön aktiivisiksi jäseniksi. Niin ikään neuvottelu-, kommunikointi- ja päätöksentekotaidot kehittyvät. (Ks. Sinclair 2004, 108.)

Havainnointijakson aikana oppilaiden mielipiteiden ilmaiseminen ja vaikuttaminen tuli esiin luokassa monissa pienissä hetkissä ja arkisissa asioissa. Oppilaat vastasivat voivansa vaikuttaa luokan istumajärjestykseen, siisteyteen ja viihtyvyyteen. Oppilaiden aloitteet koskivat lähinnä esimerkiksi käsillä olevaa työskentelyä ja oppitunnin sisältöä. Oppilaat saattoivat kysyä apua ja ohjeita, tarjoutua avuksi, tehdä tarkentavia kysymyksiä opittavasta asiasta tai ehdottaa erilaisia menettelyjä koulutyöskentelyyn. Oppilaat ottivat tasaisin väliajoin myös kokeet puheeksi, ja niihin liittyvät seikat tuntuivatkin olevan oppilaille varsin tärkeitä. Toisaalta kokeiden puheeksi ottaminen toi esiin luokan keskusteleman ilmapiirin, sillä kokeiden arvioinnista käytiin monenlaista neuvottelua.

Osaltaan tällainen keskustelu korosti myös oikeudenmukaista toimintaa, sillä epäkohtien ilmaantuessa, opettaja lupasi palata asiaan myöhemmin ja näin myös tehtiin. Toisaalta huomasin, että spontaaneja ehdotuksia tuli oppilailta verraten melko vähän, mutta kun ehdottamiseen annettiin avoimesti mahdollisuus, oppilaat kyllä hyödynsivät tilanteen. Ylipäätään voidaan todeta, että luokassa ollaan hyvällä tiellä kohti demokraattista ja osallistavaa toimintakulttuuria, joista opetussuunnitelmassa todetaan seuraavasti:

*”Oppivan yhteisön toimintatavat rakennetaan yhdessä. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvuksi aktiivisiksi kansalaisiksi.”*

*”Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita.”*

(Opetushallitus 2014, 28.)

#### 4.2.2 TYÖSKENTELYTAVAN JA -PAIKAN VALINTA

Yhtenä merkittävänä asiana nousi esiin oppilaiden vaikuttamismahdollisuus suhteessa opetuksessa käytettäviin työtapoihin. Oppilaat saavat ilmaista mielipiteensä siitä, miten jotakin aihetta opiskellaan ja miten opetus toteutetaan ja näin he voivat vaikuttaa sekä omaan että yhteiseen koulutyöhön. Oppilaat voivat vaikuttaa toisinaan myös siihen, millä välineellä työskennellään. Myös työskentelypaikka on melko usein oppilaiden valittavissa.

*”Minä ehdotan usein ryhmätöiden tai esitelmien tekemistä, koska pidän sellaisesta työskentelystä.”*

*”Ehdotan miten voisimme opiskella.”*

*”Voiko mennä käytävään?”*

*”Voiko kuvata pihalla?”*

Luokan toimintatapoihin kuuluukin selvästi se, että luokahuoneesta lähdettiin usein tekemään tehtäviä myös muualle, eikä joka tunniksi jämähdetty luokahuoneeseen. Koulun tilat on järjestetty siten, että sisätiloista löytyy useita lukunurkkauksia ja rauhallisempia paikkoja, joissa voi tehdä yksilö-, pari- tai ryhmätyöskentelyä. Tällaisten tilojen ja ympäristöjen muokkaaminen monipuoliseen oppimiskäyttöön on kaikin puolin hyödyllistä ja mahdollistaa fyysisen oppimisympäristön laajentamisen luokahuoneen ulkopuolelle. Kyseinen toimintatapa vastaa myös Hartin (1992, 17) esittelemää työskentelyä, jossa oppilaat liikkuvat luokassa ja ympäri koulurakennusta pienissä

ryhmissä tehtäviä tehden. Kaikki eivät olleet kuitenkaan yksimielisiä siitä, että oppilailla on vaikutusvaltaa käytettäviin työskentelytapoihin.

*”Ope päättää itse, miten työ tehdään.”*

Opettaja käyttää paljon oppilasta aktivoivia työtapoja, pari- ja ryhmätyötä sekä draamaa menetelmänä. Yksi perusajatus on, että tekemällä oppii. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa myös opetuksen sisältöön ja tunnilla tapahtuvaan toimintaan esimerkiksi sen suhteen, millaisia tehtäviä tehdään. Yhtenä esimerkkinä aineiston keruussa nousi esiin äidinkielen tehtävä, jossa oppilaat saivat suhteellisen vapaat kädet toteuttaa Ipadeilla Seitsemän veljestä ryhmätöinä. Oppilaille annettiin tietyt luvut, joita heidän tuli käsitellä ja käyttää tähän Book Creator -ohjelmaa, mutta muuten oppilaat saivat ideoida, suunnitella ja toteuttaa tehtävän haluamallaan tavalla muun muassa piirtäen, kirjoittaen, kuvaten, videoiden tai näytellen.

#### 4.2.3 TYÖSKENTELYKOKOONPANON VALINTA

Oppilailla on melko usein mahdollisuus vaikuttaa siihen, kenen kanssa he työskentelevät. Kuten työskentelytapoja valittaessa, myös työskentelykokoonpanon kohdalla käytetään vaihtelevasti erilaisia keinoja parien tai ryhmien muodostamiseen. Oppilaat voivat ilmaista mielipiteensä ryhmän kokoonpanosta ja ehdottaa esimerkiksi yksilö-, pari- tai ryhmätyöskentelyä. Toisinaan ryhmät arvotaan ja joskus oppilaat ehdottavat, että opettaja katsoo hyvät ryhmät. Opettajan näkemyksen mukaan oppilaat osaavat jo tässä vaiheessa itse muodostaa hyviä ja toimivia ryhmiä.

*”Millä tyylillä tehdään perustehtäviä: yksin, pareittain, ryhmittäin.”*

*”Usein jos mä oon jonkun ajatellu, et tehään ryhmässä, ni sit mä kysyn, et no millä tavalla tehään ryhmät. Ja sitte ne voi ehdottaa, että no arvotaan, tai sitte, että kato ope sillai, et jokasella on ryhmässä joku yks hyvä kaveri. Et jos on vaikka isommat ryhmät, ni sit mä voin tehdä sillai, et jokasella on siellä yks kaveri ja sitte pari semmosta, joitten kans ei niin usein tee. Et kyllä oppilaat ehdottelee niitä eri tapoja.”*

Toisaalta osa oppilaista totesi myös, että usein opettaja päättää ja jakaa ryhmätyöryhmät. Oppilaat kokivat, että he voivat ehdottaa myös ryhmätöissä työnjakoa omalta ja muiden osalta. Ryhmätöissä heillä on paljon vaikutusvaltaa työn suunnittelussa ja toteutuksessa. Oppilaat voivat vaikuttaa siihen, missä ja miten ryhmätyö tehdään. Usein myös aiheen valinta saattaa olla vapaasti valittavissa. Asioista keskustellaan ja sovitaan yhdessä.

*”Ryhmätöissä ehdotan usein, kuka tekee ja mitä, ja mitä minä voisin tehdä.”*

*”Saako kirjoittaa yhdessä? ”*

Ryhmätöiden on havaittu lisäävän oppilaiden osallisuuden kokemuksia myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Simó ym. 2016; Katsenou, Flogaitis & Liarakou 2013). Ryhmätyöskentelyn avulla oppilaat pääsevät tekemään päätöksiä, keskustelemaan ja vaikuttamaan sekä omaan että yhteiseen työskentelyyn (Simó ym. 2016, 191). Yhtenä kommenttina aineistossa erottui seuraava kommentti koskien asioita, joihin oppilas haluaisi voida vaikuttaa tai mistä hän haluaisi voida päättää:

*”Ryhmätyöpareihin, jotta oma pari olisi samanhenkinen ja ahkera (toki pitää tulla toimeen kaikkien kanssa.)”*

Kyseinen oppilas varmastikin kokee kyllä omaavansa vaikutusmahdollisuuksia ryhmätyökaverien suhteen, mutta toivoo silti, että asiaan voisi vaikuttaa. Perusteluna hän käyttää samanhenkisyyttä ja yhtäläistä motivaatiota kuin itsellä. Oppilas on selvästikin tunnollinen ja huolellinen oppilas, joka saattaa toisinaan kokea kärsivänsä tilanteesta, jossa ryhmätyöpari ei tyydytä häntä esimerkiksi osaamisen ja ahkeruuden suhteen. Kypsyttä vastauksessa osoittaa se, että oppilas toteaa kuitenkin, että kaikkien kanssa on tultava toimeen.

#### 4.2.4 VASTUU OMASTA OPPIMISESTA

Kysyttäessä vaikuttamismahdollisuuksia omaan oppimiseen, nousi vastauksissa selvästi esiin kolme eri asiaa: lukeminen, läksyjen tekeminen huolellisesti sekä kuunteleminen tunnilla. Sekä opettaja että oppilaat toivat esiin, että tietysti sitä enemmän oppii, mitä enemmän tekee töitä. Lisäksi muun muassa itsenäinen opiskelu ja arvosanojen parantaminen koetaan tavoiksi vaikuttaa omaan oppimiseen. Kypsää ajattelutapaa vastauksissa osoittaa kommentti:

*”Voin käyttää erilaisia oppimistapoja, jotka auttavat minua oppimaan.”*

Kyseinen oppilas omaa jo selvästikin jonkinlaisia reflektoinnin taitoja ja tiedostaa itselleen sopivia oppimismenetelmiä. Vastaus osoittaa myös, että luokassa otetaan yksilölliset tarpeet oppimistyy-leissä huomioon, eikä kaikkia pyritä laittamaan samaan muottiin. Oppilailla on mahdollisuus ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja käyttää menetelmiä, jotka sopivat juuri hänelle ja edistävät omaa oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Seuraavassa opettajan kommentissa tulee myös hyvin ilmi hänen ajatuksensa oppilaan yksilöllisyydestä:

*”Ja tosi tärkeä on mun mielestä se, että ei kaikille samaa ja samalla mitalla, vaan se oppilaan yksilöllisyys pitää ottaa huomioon ja eriyttää sitä opetusta ja kyllä se oppilaski sitä sitte niinku millä tasolla hän työskentelee, ni kyllähän se näkyy.”*

Hyvä oppilastuntemus ja molemminpuolinen luottamus mahdollistavat sen, että opettaja voi antaa oppilaille heidän edellytystensä mukaan mahdollisuuden ottaa vähitellen enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Kuten aineistostakin on käynyt ilmi, kuudesluokkalainen omaa jo jonkinlaisia reflektoinnin taitoja ja pystyy useissa tilanteissa jo tekemään itsenäisiä ratkaisuja ja punnitsemaan omaa taito- ja osaamistasoaan. Oppilaat saavat työskennellä omassa tahdissa, toisinaan vapaasti tehtäviä valiten, oman osaamisensa mukaan. Opettaja luottaa siihen, että tehtävät tulee tehdyksi myös, vaikkei opettajan valvovaa silmää olisikaan jatkuvasti paikalla työskenneltäessä luokkahuoneen ulkopuolella. Oppilaat voivat toisinaan esimerkiksi valita opettajan antamista vaihtoehdoista parhaiten itselleen sopivan läksyn tai päättää läksyn joskus kokonaan itse. Oppilaat voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa myös luokassa käytössä olevilla urakkaviikoilla, jolloin oppilas voi itse valita työn määrän. Oppilas voi tavoitella tietty arvosanaa ja sillä perusteella myös valita tekeekö niin sanotun perustason urakan vai vähän vaativamman. Urakkaviikolla oppilas laatii oman luku-suunnitelman ja aikataulun. Urakkaviikko edellyttää oppilaalta itsenäistä työskentelyotetta, reflektoinnin taitoja sekä ajankäytön hallintaa. Monia tärkeitä taitoja siis tulevaisuutta silmällä pitäen, joita on tässä työskentelytavassa mahdollista harjoitella turvallisen aikuisen tukemana. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa osallisuuden on todettu edistävän vastuuta omasta oppimisesta ja oppimaan oppimisen sekä metakognitiivisten taitojen kehittyvän (ks. Wall 2012, 300, 303).

Oppilaat saavat myös usein pieniä arkisia luottotehtäviä ja avustavat opettajaa. Tällaisia ovat esimerkiksi kuvaamataidon töiden ripustus, tavaroiden hakeminen ja kantaminen, kaverien hakeminen takaisin luokkaan ja valmistelutehtävät liikunnassa. Opettaja kannustaa toisten auttamiseen, ja ohjaa esimerkiksi tehtävän jo ratkaissutta neuvomaan luokkakaveria tai kertomaan omasta havainnostaan myös toisille. Oppilaille annetaan vastuuta ja he myös oppivat siten kantamaan vastuuta. Oppilaat arvioivat omaa osaamistaan monella tapaa, sillä opettaja kehottaa esimerkiksi tekemään tehtäviä, jotka tuntuvat itsestä vaikeimmalta. Koska käytössä on myös erityisopettajan pienluokka, on oppilailla oma-aloitteisestikin mahdollisuus työskennellä toisinaan siellä.

### **4.3 OPPILAIDEN OSALLISUUDEN KEHITTÄMINEN**

Koska tulokset olivat varsin samansuuntaisia vaikuttamis- ja päättämismahdollisuuksien osalta, tarkastelen näitä yhtenä kokonaisuutena. Kehittämisen näkökulmasta on aluksi aiheellista tarkastella aineistosta esiin noussutta puolta siitä, että monet oppilaista ovat tyytyväisiä tämän hetkiseen tilanteeseen, eikä läheskään kaikille oppilaille tullut aineistoa kerätessä mieleen asioita joihin he haluaisivat voida vaikuttaa ja mitä näin ollen tulisi kehittää. Usealle oppilaalle tämän hetkiset mahdollisuudet päätöksenteon suhteen ovat riittäviä ja oppilaat kokevat, että saavat päättää tar-

peeksi monesta asiasta jo. Kaikille ei myöskään tullut mieleen tai ei ollut mitään erityistä asiaa, josta he haluaisivat voida itse päättää. Heidän mielestään oppilaat huomioidaan hyvin, eikä parannettavaa ole.

*”Olen tyytyväinen nykyiseen vaikuttamiseen.”*

*”Ei enää paremmaksi voisi mennä.”*

*”Saamme päättää tarpeeksi monesta asiasta jo.”*

Toisaalta läheskään kaikki oppilaat eivät myöskään osanneet sanoa, miten vaikuttamismahdollisuuksia voisi vielä parantaa. Oppilaat eivät välttämättä tiedä, mihin asioihin heillä on oikeus sanoa mielipiteensä. Oppilaat kokevat varmasti myös turvallisena ja omaa työtä helpottavana asiana sen, että asiat päätetään heidän puolestaan ja ne on jo valmiiksi mietitty. Turja (2010, 9) kuvaa ilmiötä tieto-osallisuudeksi. Tässä yhteydessä on hyvä todeta, että osallisuuden maailmassakin on lupa kieltäytyä ja oppilailla tulee olla mahdollisuus myös osallistumattomuuteen. Kaikilla ei myöskään ole samanlaista halua vaikuttaa ja päästä osalliseksi päätöksenteosta, muutoin kuin mitä oppivelvollisuus edellyttää. (Alanko 2010, 58, 61.) Kuten omissa tuloksissani, myös Alangon (2010, 61) tutkimuksessa moni oppilas koki, ettei varsinaisia muutoskohteita ole, vaan koulu on hyvä sellaisenaan. Oppilaat saattavat pitää osallistumista turhana ja vaikuttamismahdollisuuksia vähäisinä ajatellen, että opettajat päättävät asioista kuitenkin viime kädessä (ks. myös Alanko 2010, 61-62; Simó ym. 2016, 190).

#### 4.3.1 OPPILAAT MUKAAN OPETUKSEN SUUNNITTELUUN

Kaikista selkeimpänä kehityskohteenä oppilaiden osallisuudessa ilmeni oppilaiden osallistuminen opetuksen suunnitteluun. Tämä tuli vahvasti esiin sekä opettajan että oppilaiden vastausten perusteella. Myös itse tein saman havainnon useaan otteeseen siitä, että opettaja hoiti suunnittelutyön pitkälti ilman oppilaita. Opettaja totesikin asiasta näin:

*”Kyllä mä ehkä enemmän itse sen suunnittelun.”*

*”Sitten, mä kyl päätän ne asiat tavallaan, tai opsista jo tulee ne asiat mitä pitää opiskella, mut et sit niitä tapoja, et millä tavalla opiskellaan.”*

Opettaja totesi, että opetussuunnitelma kuitenkin ohjaa työtä ja määrittää opiskeltavat sisällöt. Opettaja totesi tässä yhteydessä häntä mietityttävän suunnittelun osalta uudessa opetussuunnitelmassa sen, että kokonaisuuksien suunnittelu on aikuisellekin haastavaa. Hän näkee, että on parempi, että

lapsi pystyy vaikuttamaan enemmän aihealueen sisällä. Haastattelussa tuli esiin, että oppilaiden mukaan ottaminen jo suunnitteluvaiheessa edellyttäisi opettajalta ennakointia. Tällöin oppilaiden mielipiteitä tulisi kuunnella ja huomioida jo aikaisemmassa vaiheessa, eikä siinä hetkessä, kun asiaa aletaan opiskella. Yhtenä haasteena tälle opettaja kokee ajan puutteen. Kiire oli muutenkin yksi asia, mikä opettajan mielestä saattaa estää osallisuuden toteutumista. Tosin hän lisäsi myös, että oppilaita voisi ottaa pienemmässäkin mittakaavassa mukaan suunnitteluun siten, että oppilaat voisivat suunnitella vuoden aikana muutaman asian, esimerkiksi miten jokin asia opiskeltaisiin. Oppilaiden mukaan ottaminen suunnitteluprosessiin ei välttämättä edellyttäisi suuria toimenpiteitä, vaan asiaa voitaisiin lähestyä pienin askelin.

Oppilaat ilmaisivatkin kyselyssä halukkuutensa päättää esimerkiksi ryhmätyön aiheesta. Oppilaat toivoivat muun muassa, että voisivat päästä enemmän vaikuttamaan oppituntien sisältöön esimerkiksi liikunnassa, ilmaisutaidossa ja atk-tunneilla. Nämä pystyisi toteuttamaan pienellä ennakoinnilla opettajan taholta, jolloin hän voisi suoda oppilaille paremmat vaikutusmahdollisuudet oppituntien sisältöön. Tällaista toimintaa varmasti tapahtuukin jo, mutta sen lisääminen auttaisi kehittämään oppilaille tunteen siitä, että on saanut vaikuttaa ja olla osallisena. Luokassa on jo nyt oppilailla usein mahdollisuus vaikuttaa työskentelytapoihin, mutta oppilaat toivoivat lisää vaikutusvaltaa siihen, miten uudet asiat opetellaan. Eräs oppilas totesi, että suunnitteluun pystyy vaikuttamaan esimerkiksi ryhmätöiden ja vapaavalinnaisten tehtävien kohdalla. Seuraavat kaksi kommenttia tuovat hyvin esiin oppilaiden näkökulman opetuksen suunnitteluun:

*”Emme usein saa vaikuttaa siihen, miten opiskelemme, silloin kun saamme vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, vaikutusvaltamme on aika pieni.”*

*”En voi, koska opet määrää, mitä tunneilla tehdään, ope suunnittelee usein opetuksen.”*

Oppilailla on varsin selkeä ja suhteellisen yksimielinen mielikuva siitä, että opetuksen suunnittelu on vain opettajien tehtävä. He eivät välttämättä osaa edes mieltää, että heillä voisi olla opetussuunnitelman määrittelemällä tavalla mahdollisuus osallistua opetuksen suunnitteluun. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma mainitsee kuitenkin yhtenä merkittävänä osallisuuden alueena opetuksen suunnittelun:

*”Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta.” (Opetushallitus 2014, 35.)*

Oppilaat ehdottivat luokkaan myös palautelaatikkoa ja kyselyn teettämistä oppilailla siitä, miten oppilaat haluaisivat opiskella ja miten he oppivat parhaiten. Mielestäni tämä kommentti osoittaa

kuudesluokkalaisen näkökulmasta jo varsin kypsää ajattelua. Oppilas on selvästikin sisäistänyt, että on erilaisia oppimistyyylejä ja -tapoja, ja kaikki eivät suinkaan opis asioita samalla menetelmällä. Tämä edellyttää oppilaalta toisaalta myös hyviä metakognitiivisia taitoja, jotta hän pystyy tiedostamaan, mikä on juuri itselle hyvä ja sopiva tapa oppia. Toisaalta kommentti osoittaa, että oppilas on valmis myös ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Kyselyn ja palautteen avulla oppilaita voitaisiin osallistaa nykyistä enemmän myös opetuksen suunnitteluun.

Jotkin oppilaiden mainitsemista kehityskohteista asioista liittyivät suunnittelun puolella koulun hallinnollisiin ja rakenteellisiin ratkaisuihin. Oppilaat halusivat mahdollisuuksia vaikuttaa koulupäivän osalta esimerkiksi oppituntien määrään sekä koulun alkamis- ja päättymisaikoihin. Nämä ovat yleensä sellaisia asioita, joihin oppilailla ei juurikaan ole sananvaltaa, ja jotka pohjautuvat lakiin tai ylemmän tahon asetuksiin ja määräyksiin. Esimerkiksi koulupäivän pituudesta säädetään perusopetuslaissa. Toisaalta on tutkittu (Owens, Gable & Boergers 2014) esimerkiksi yläkoululaisten kohdalla koulun alkamisajankohdan vaikutusta oppilaiden vireystilaan ja sitä kautta oppimiseen. Oppilaat ilmaisivat halukkuutensa myös saada vaikuttaa siihen, mitä oppiainetta mil-läkin tunnilla opiskellaan. Tämäkin on seikka, johon osaltaan vaikuttavat koko koulua koskevat rakenteet ja puitteet esimerkiksi tilojen käytön suhteen. Toisaalta voisihan oppilaille suoda vaikut-tamismahdollisuuksia siinä määrin oman luokan kesken, että oppituntien järjestykseen kysyttäisiin mielipidettä myös oppilailta asiasta päätettäessä. Aiemman tutkimuksen osalta Alangon (2010) tuloksissa ilmeni oppilaiden halu vaikuttaa lukujärjestykseen, tosin erityisesti yläkoulun puolella. Samankaltaisia tuloksia ilmeni opetusministeriön tukemassa hankkeessa Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu, jossa koulun johdon mukaan oppilaiden osallisuus on vähäisintä koulun ajan-käyttöön liittyvissä kysymyksissä. Esimerkiksi lomien sijoittumisen ja koulupäivän alkamisajan-kohdan suunnittelu sekä oppituntien sijoittuminen ovat asioita, joihin oppilaat eivät juuri voi vai-kuttaa. (Pirttinen 2007, 52, 54.)

#### 4.3.2 OPETUKSEN TOTEUTUS, ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN

Aineiston perusteella on syytä kiinnittää huomiota myös oppilaiden osallisuuteen opetuksen toteu-tuksen, arvioinnin ja kehittämisen osalta. Kysyttäessä osallistumismahdollisuuksia ja osallistumista kyseisiin asioihin, vastasi useampikin oppilas, ettei näihin ole mahdollisuutta osallistua. Oppilaat eivät välttämättä hahmota ja käsitä, mitä kaikkea näihin osa-alueisiin sisältyy ja ehkä juuri siitä syytä kyselyn harvat tyhjät vastauskohdat olivat näiden kysymysten kohdalla.

Opetuksen toteutuksen osalta esiin nousi jo edellä tuloksissa mainitut työtavat ja työskente-lykokoonpanot, joihin oppilailla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Oppilaat toivoivat kuitenkin



kin äänestysten lisäämistä ja oppilaiden mielipiteiden kysymistä ja kuuntelemista vielä enemmissä määrin. Näissäkin vastauksissa näkyi oppilaiden tapa ajatella demokraattisesti ja koko luokka huomioiden. Oppilaat ilmaisivat, että mielipiteiden huomioimista voisi parantaa kuuntelemalla kaikkia ja huomioimalla jokaisen ehdotukset. Seuraava kommentti tuo esiin myös toisenlaisen näkökulman:

*” Ne jotka päättävät eniten, antaisivat muidenkin päättää enemmän. ”*

Kyseinen kommentti on päinvastainen aineiston yleisen linjan suhteen luokan demokraattisesta ilmapiiristä. Oppilas tuntee selvästikin kuuluvansa siihen vähemmistöön, joka ei ole niin paljoa äänessä, eikä ehkä siksi saa mielipiteitään yhtä hyvin kuuluviin kuin toiset.

Monet oppilaiden mainitsemista asioista, joihin he haluaisivat vaikuttaa tai joista he haluaisivat päättää, olivat melko pieniä, koulupäivän arkeen ja joiltakin osain opetuksen toteutukseen liittyviä seikkoja, jotka olisivat myös suhteellisen helppo toteuttaa. Esiin nousi muun muassa istumajärjestys luokassa ja oppilaat esittivät toiveen valita pulpettien paikat useammin. Esiin nousi myös ruokailu ja sinne siirtyminen sekä istumajärjestys ruokailussa. Alangon (2010) tutkimuksessakin ruokailu nousi yhtenä asiana esiin, kysyttäessä oppilaiden vaikuttamishalua. Kaverisuhteet ovat oppilaille tärkeitä ja sitä kautta sillä, kenen vieressä istuu ja kenen kanssa tehtäviä tekee, on oppilaille selvästikin merkitystä. Kaverisuhteisiin liittyen oppilaat mainitsivatkin, että haluaisivat päästä vaikuttamaan ja päättämään siitä, kenen kanssa pari- tai ryhmätöitä tekee. Oppilaat haluaisivat myös päätäntävaltaa läksyjen ja kokeiden osalta. He haluaisivat esimerkiksi vaikuttaa läksyjen määrään ja kokeiden ajankohtaan. Oppilaat haluaisivat myös päättää itse kännykän käytöstä koulussa. Tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että oppilaat saavat jo nyt esimerkiksi joskus valita läksynsä itse ja oppilailla on toisinaan mahdollisuus vaikuttaa siihen, minkälaisia kokeita pidetään. Opettaja suo toisinaan mahdollisuuksia kännykän käyttöön oppitunneilla esimerkiksi tiedonhaun välineenä, mutta koulun yhteiset järjestyssäännöt varmastikin määrittävät muut raamit kännykän käytölle koulussa. Vaikka osa oppilaiden taholta nousseista kehityskohteista olikin sellaisia, joihin ei välttämättä ole ollenkaan tai todella vähän vaikutusvaltaa olisi pienillä arjen vaikuttamismahdollisuuksilla lisättävissä monen oppilaan osallisuuden kokemusta ja sitä kautta myös kouluhyvinvointia.

Osa ei myöskään osannut sanoa tai totesivat esimerkiksi arvioinnin osalta oppilailla olevan vain vähän tai välillä mahdollisuuksia osallistua. Eniten kielteisiä vastauksia tuli osallistumisessa opetuksen arviointiin. Luokassa käytetään kyllä jossakin määrin itse- ja vertaisarviointia oman ja muiden koulutyön osalta, mutta opetuksen arviointiin oppilailla on ilmeisen heikot mahdollisuudet päästä osallistumaan. Eräs kommentti osoittaa jonkinlaisia osallistumismahdollisuutta arviointiin:

*”Voin sanoa mielipiteeni opetuksesta opelle.”*

Sitaatti osoittaa varsin suoraa, oppilaalta opettajalle tulevaa palautetta ja ilmentää mielestäni myös luokan avointa ja turvallista ilmapiiriä mielipiteen ilmaiseen. Opetuksesta palautteen antaminen opettajalle vaatii oppilaalta kykyä esittää näkökulmansa rakentavasti ja rohkeutta sekä taitoa arvioida asioita ehkä hieman kriittisestikin. Alangon (2010) tutkimuksessa yläkoulun oppilaat kokivat, ettei alakoulun oppilaat vielä uskalla arvioida opetuksen tasoa. Tutkimusten mukaan oppilaiden osallistuminen koulun toiminnan suunnitteluun, järjestämiseen ja arviointiin on kuitenkin yleistynyt (THL 2015). Koulutyön kehittämisen suhteen ilmeni aineistossani jonkin verran epätietoisuutta:

*”Koulutyön kehittämisestä ei paljoa puhuta.”*

Muutama totesi, ettei osallistumismahdollisuuksista ole, tai ettei ole niistä varma tai ettei tiedä. Opetussuunnitelmaan on kirjattu kehittämistyöstä kyllä mainintoja, muttei niissä ole tarkemmin määriteltä, mitä kehittäminen konkreettisesti tarkoittaa. Tämän vuoksi opetussuunnitelman mukainen kehittäminen jää mielestäni varsin löyhästi ja laajasti tulkittavaksi. Se voi pitää sisällään sekä oman että yhteisen toiminnan ja lisäksi oppimisympäristön kehittämistä.

*”Oppilaat osallistuvat oman kehitystasonsa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin.” (Opetushallitus 2014, 28.)*

*”Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen.” (Opetushallitus 2014, 35.)*

Joidenkin vastausten osalta oppilaat ilmaisivat opettajien määräävän, mutta osallistumismahdollisuuksia kehittämiseen olevan esimerkiksi ehdottamalla tai sanomalla mielipiteensä.

*”Jos on ideoita, ilmoitan opelle niistä.”*

*”Voin kehittää omaa ja muiden koulutyötä antamalla ehdotuksia.”*

## 5 POHDINTA

Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja tulosten uskottavuus edellyttävät tutkimuksen toteutusta hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Olen noudattanut tutkielmani teossa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan linjaamia hyvän tieteellisen käytännön ohjeita ja tehnyt huolellista ja tarkkaa työtä tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin ajan. Olen huomionnut tutkielmassani aiheesta sekä kansainvälisesti että kotimaisesti tehtyjä tutkimuksia. Aineistonkeruuta varten olen hankkinut myös asianmukaiset tutkimusluvut. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6-7.) Kanasen (2014, 151, 153) mukaan tutkijalla on suuri vastuu tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkija tekee matkan varrella päätöksiä muun muassa tutkimusaiheesta, menetelmistä ja tulosten tulkinnasta. Luotettava tutkimus edellyttää tarkkaa dokumentointia ja omassa tutkielmassani olenkin kuvannut tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti, jotta se avautuu myös lukijalle. Tutkijan tulee pystyä perustelemaan tekemänsä ratkaisut ja valinnat. Tutkimuksen eettisiä näkökulmia olen avannut muun muassa luvussa 3.

Aineistotriangulaation ansiosta sain kerättyä yhdestä luokasta varsin kattavasti tietoa ja eri näkökulmat sekä täydentävät toisiaan, että tuovat myös eroavaisuuksia esiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että luokan ilmapiiri on osallisuuden näkökulmasta varsin hedelmällinen maaperä. Mahdollisuuksia olisi varmasti enempäänkin, mutta toisaalta luokka on jo nyt erittäin hyvällä tiellä osallisuuden maailmassa. Ilmapiirin tärkeys nähtiin merkittävänä osallisen toimintakulttuurin edistäjänä myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Harinen & Halme 2012; Simón ym. 2016.) Niin ikään opettajan rooli on avainasemassa osallisen toimintakulttuurin toteutumisessa luokassa. Tutkimassani luokassa opettaja mahdollistaa oppilaille vaikuttamismahdollisuuksia ja pyrkii antamaan oppilaiden mielipiteille ja ehdotuksille tilaa. Tutkimukseni keskeisinä tuloksina ilmeni, että oppilaat saavat osallisuuden kokemuksia neuvottelun, keskustelun ja äänestämisen kautta. Tällainen demokratiaa lähestyvä toimintakulttuuri on luokassa varsin vahva. Mielestäni tämä on hyvä tapaa opettaa ja osoittaa oppilaille sitä, miten yhteiskunnassa ylipäättään toimitaan. Oppilaat saavat kokea, mitkä toimintatavat ovat sallittuja ja hyväksyttyjä ja mitkä taas vähemmän suotavia. Näin he oppivat tiedostamaan, miten omia mielipiteitä voi ja kannattaa tuoda esiin ja miten toisia kuunnellaan tai mi-

ten muiden ehdotuksiin vastataan. Oppilaat pääsevät myös vaikuttamaan käytettäviin työskentelytapoihin. Oppilailla on lisäksi melko usein mahdollisuus vaikuttaa siihen, kenen kanssa ja missä he työskentelevät. Heillä on myös hyvät mahdollisuudet ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja siten tuntee pystyvänsä vaikuttamaan omaan oppimiseen ja koulutyöskentelyyn. Osallisuudella ja vastuulla omasta oppimisesta on havaittu olevan yhteys myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Wall 2012).

Selkeimpänä kehityskohteena aineistosta nousi oppilaiden mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun. Tämä tuli esiin sekä opettajan, että oppilaiden näkökulmasta ja havainnot vahvistivat näkemystä. Oppilaiden kyselylomakkeiden perusteella heillä on varsin vähän osallistumis- tai vaikuttamismahdollisuuksia opetuksen toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen, joten sen edistämiseen tulee jatkossa kiinnittää huomiota. Näyttääkin siltä, että maamme kouluissa oppilaiden osallisuus toteutuu kyllä opetussuunnitelman ulkopuolisissa asioissa, mutta se ei riitä tuomaan oppilaalle tunnetta kuulumisesta kouluyhteisöön sen täysivaltaisena jäsenenä. (Harinen & Halme 2012, 46.) Kuten espanjalaistutkimuksessa (Simó ym. 2016, 189) ilmeni, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja päätäntävaltaa tulisi lisätä varsinaisen opetussuunnitelman sisältämiin asioihin ja oppimiseen. Vaikka koulumaailmassa päävastuu monenlaisista päätöksistä onkin rehtorilla ja hänen kauttaan opettajilla, tulisi kaikilla koulumaailman toimijoilla olla mahdollisuus osallistua päätöksentekoprosesseihin. Päätöksentekoprosessi onkin yksi yhteisötoimintaa hyvin kuvaava asia. Osallisuuden nimissä päätöksiä tulisi valmistella yhdessä ja siten saada olla mukana luomassa esimerkiksi suuntaa koulun kehittämiselle. (Rasku-Puttonen 2005, 97-98.)

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia uuden opetussuunnitelman valossa, näyttää siltä, että monet oppilaan osallisuuden kannalta merkittävät asiat toteutuvat jo tutkimassani luokassa ja näin ollen osallisuuden toimintakulttuurin rakentamisen ja ylläpitämisen suhteen ollaan hyvällä tiellä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on erityisesti luokkatasolla ilmenevä oppilaiden osallisuus, joten koko kouluyhteisöä tai laajempaa kontekstia koskeva tarkastelu rajoittuu tutkimuksen ulkopuolelle. Opetussuunnitelmaan peilaten luokassa on mahdollisuus harjoitella demokratiataitoja ja keskustelemaan kulttuurin myötä he saavat kokemusta demokraattisesta toiminnasta. Oppilailla on myös mahdollisuus tulla kuulluiksi ja arvostetuiksi yhteisön jäseninä, tässä tapauksessa siis luokkayhteisön. Luokassa on havaittavissa osallisuutta tukevia rakenteita ja toimintatapoja, joiden ylläpitäminen on tärkeää. Tulee kuitenkin pyrkiä vahvemmin opetussuunnitelman asettamaa tavoitetta kohti siitä, että koulutyön perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Opetussuunnitelmaan nähden eniten kehitettävää on vielä oppilaiden mukaan ottamisessa opetuksen suunnitteluprosessiin sekä oman että ryhmän toiminnan kannalta. Jatkossa huomiota tulee kiinnit-

tää niin ikään oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksiin opetuksen toteutuksessa ja arvioinnissa sekä kouluun liittyvässä kehittämistyössä.

Tuloksiani näyttäisi tukevan myös eri valtakunnallisten tahojen näkemykset osallisuudesta. Pelastakaa Lapset Ry:n periaatteet osallisuudesta korostavat lapsia oman elämänsä asiantuntijoina. Lasten tulee saada olla aktiivisia jäseniä yhteiskunnassa ja olla osallisina heitä koskevissa asioissa. Lasten tulee saada tietoa ja ilmaista mielipiteensä, jotka tulee ottaa huomioon iän ja kehitystason mukaisesti. Kuten osallisuuden malleissa, myös Pelastakaa Lapset Ry huomioi, ettei osallisuus ole kertaluontoinen tapahtuma vaan prosessi. (Pelastakaa Lapset Ry.) Lasten osallisuuden lisäämistä puoltaa myös lapsiasiavaltuutettu, joka toimii yhtenä lapsen äänen esiin tuojana. Lapsiasiavaltuutetun merkittävänä tehtävänä on lapsen oikeuksien toteutumisen edistäminen Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun tukena toimii valtioneuvoston asettama lapsiasianeuvottelukunta. (lapsiasia.fi) Lisäksi lasten osallisuuden lisäämistä tukee Terveystieteiden ja Hyvinvoinnin laitoksen (THL) kanta, jonka mukaan lapsen osallisuus on tärkeä osa muun muassa lastensuojelua (thl.fi).

Esittelin tutkimuksen teoriaosassa erilaisia osallisuuden malleja ja luon seuraavaksi katsetta niihin saamieni tulosten pohjalta. Kuten aiemmin todettua, osallisuuden asteen määrittelemineen ei ole yksiselitteistä, vaan tilanteesta ja näkökulmasta riippuen osallisuuden taso vaihtelee (Sinclair 2004, 108). Koululuokassa osallisuus voi varmasti vaihdella riippuen esimerkiksi opettajasta, oppitunnista ja sen sisällöstä. Yleiskuvaa luotaessa tutkimani luokan osalta näkisin, että ainakin Hartin tikapuumallin mukainen toiseksi ylimmän askelman toiminta toteutuu ajoittain. Lapsilla on näin ollen projekteja, joissa aikuiset ovat tukena. Alempien askelmien mukaisesti oppilaita otetaan mukaan päätöksentekoon. Shierin malliin nähden luokassa on kaikkien mallissa määriteltyjen tasojen mukaista toimintaa. Opettajan työtapo mahdollistaa sen, että lapset tulevat kuulluiksi ja oppilaita tuetaan ilmaisemaan omia näkemyksiään. Opettaja huomioi oppilaiden mielipiteet ja oppilaat pääsevät osallistumaan päätöksentekoon esimerkiksi äänestämällä ja vaikuttamalla omaan sekä muiden työskentelyyn. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että opettaja on valmis myös jakamaan valtaa ja vastuuta erilaisissa päätöksentekoprosesseissa.

Thomasin osallisuuden ulottuvuuksista luokassa tulevat vahvimmin esiin mahdollisuus ilmaista itseään ja saada apua ja tukea siihen. Myös valintojen tekeminen on melko usein mahdollista, esimerkiksi työtapojen ja -paikan, sekä työskentelykaverin suhteen. Näkisin, että oppilaille voisi olla nykyistä enemmän tietoa saatavissa muun muassa vaikutusmahdollisuuksien suhteen. Oppilaat ehkä tekisivät vielä oma-aloitteellisempia ratkaisuja ja osallistuisivat enemmän, jos he tietäisivät mihin asioihin heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua. Thomasin ulottuvuuksiin nähden oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa eri prosesseihin, mutta tässä asiassa oppilaille voisi antaa joiltakin osin myös lisää vastuuta. Toisinaan tämä toteutuu kuitenkin jo varsin hyvin. Niin ikään oppi-

laiden mahdollisuutta itsenäisiin päätöksiin voisi parantaa. Turjan malliin vedoten nostaisin esiin vielä lasten valtaistumisen osalta oppilaiden mahdollisuudet etenkin mukanaoloon ja kuulluksi tulemiseen. Paljon on myös tilanteita, joissa oppilas voi valita eri vaihtoehdoista. Oppilailla on mahdollisuus myös tehdä omia aloitteita ja neuvotella erilaisissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa kiinnostus oli luokkatason osallisuudessa, joten Turjan mallin osalta osallisuus näyttäytyy oppilaan henkilökohtaisena, oppilaiden keskinäisenä sekä opettajan ja oppilaiden välisenä toimintana. Laajemman yhteisön eli koko koulun konteksti rajautuu tarkastelusta pois.

Kyseisen luokan osalta tulee ottaa huomioon, että kuudetta luokka käydessään heidän koulu- taipaleensa alkaa olla loppusuoralla alakoulussa ja yläkouluun siirryttäessä luokan oppilaat saattavat sijoittua eri luokille tai eri kouluihin. Tässä vaiheessa siis osallisuuden kehittäminen juuri kyseisessä koululuokassa jää konkreettisesti toteutumatta tulevien lukuvuosien osalta, kun opettajan ja oppilaiden tiet eroavat. Vaikka opettaja ei saman luokan kanssa enää seuraavana lukuvuonna työskentelekään, voi tulokset ohjata häntä kehittämään osallisuuden toimintakulttuuria tulevaisuudessa ja toisaalta herättää reflektomaan omaa työskentelytapaansa. Myös Sinclair (2004, 107) nostaa esiin aikuisten tarpeen reflektoida omaa toimintaansa suhteessa lasten osallisuuden toteutumiseen, jotta osallisuus olisi merkityksellisempää, vaikuttavampaa ja pysyvämpää. Osallisuustutkimus auttaa opettajia tunnistamaan oppilaan osallisuutta rajoittavia tekijöitä, kuten ilmeni aiemmassa tutkimuksessa (ks. Katsenou ym. 2013).

Osallisuus sisältää sekä mahdollisuuksia että haasteita, joihin on tartuttava, jos toimintakulttuuria halutaan muuttaa ja viedä systemaattisesti kohti uudenlaista näkökulmaa. Kuten Katsenou ym. (2013, 254) toteavat, kysymys on paljon asenteista, niiden tiedostamisesta sekä opettajien ja oppilaiden rooliodotuksista. Opettajan tulee osittain luopua kontrollin ja hallinnan tunteesta. Tutkimani luokan opettaja näkee osallisuuden varsin positiivisena asiana ja itselleen tärkeänä ja luontevana toimintatapana. Kun oppilaat osallistuvat aktiivisesti ja pääsevät vaikuttamaan koulunkäyntiin liittyviin asioihin sekä päättämään asioista koskien omaa tai yhteistä koulutyötä, on seurauksena usein innostunut ja kohonnut opiskelumotivaatio. Ei tule myöskään unohtaa osallisuuden merkitystä kouluhyvinvoinnin kannalta. Opettajan mukaan myös työn laatu on parempi, kun oppilaat saavat olla osallisia. Osallisuuden toteutuminen ei ole aina itsestään selvää, ja esimerkiksi kiire vaikutta opettajan oman kokemuksen mukaan siihen, toteutuuko osallisuuden periaatteet vai ei. Kun on paljon hoidettavia asioita ja opiskeltavia sisältöjä, on vaarana, että opettaja kuormittuu liikaa ja samalla oppilaiden osallisuus kärsii. Opettaja painottaa myös oppilaan tuntemusta osallisuuden toteutumisessa.

Osallisuutta on kouluissa jo paljon, mutta lisää työtä tarvitaan edelleen se eteen, jotta jokainen oppilas saisi yhä useammin kokemuksia kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Siitä, että hänellä

on mahdollisuuksia vaikuttaa ja tehdä päätöksiä omaan ja yhteiseen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Uuden opetussuunnitelman yhtenä ajatuksena on tuoda jo nyt olemassa olevaa osallisuuden toimintakulttuuria näkyvämmäksi. Haastatteleman opettajakin totesi, että osallisuus on paljon arjen pieniä asioita ja käytännön tilanteita, eikä aina edes tule ajatelleeksi, mikä nimenomaan on osallisuutta. Osallisuuden edistäminen kouluissa on hidas ja asteittainen prosessi, jolle tulee antaa aikaa (Katsenou ym. 2013, 256).

Näin tutkielmaprosessin loppuvaiheessa on pysähdyttävä vielä omien osallisuuteen liittyvien ajatusten äärelle. Mitä itse ajattelen nyt osallisuudesta koulun kontekstissa ja miten se voisi näkyä ja kuulua omassa luokassani tulevaisuudessa? Tutkimuksen teon aikana itselläni on herännyt monenlaisia ajatuksia aiheesta ja olen puntaroinut omaa opettajuuttani. Olen pohtinut kriittisestikin osallisuuden toteutumista koulumaailmassa ja sen suomia mahdollisuuksia. Tutkielman teon aikana tulin pohtineeksi muun muassa sitä, kuinka paljon osallisuuden kulttuurin muotoutuminen, toteutuminen ja kehittyminen ovat riippuvaisia koulun käytänteistä ja arvomaailmasta. Myös yksittäisen opettajan asema on merkittävä, sillä hänen kasvatusnäkemysensä ja arvonsa vaikuttavat siihen, minkälaisia työskentelytapoja ja millaista pedagogiikkaa hän opetuksessaan toteuttaa ja millainen toimintakulttuuri luokassa vallitsee. Onko opettajankin mahdollista kasvaa osallisuuteen vai tuleeko sen olla niin sanotusti sisäsyntyistä? On myös hyvä pohtia, millainen vaikutus opettajankoulutuksella on ja antaako nykyinen opettajankoulutus riittävästi valmiuksia uuden opetussuunnitelman mukaisen osallisuuden kulttuurin luomiseen ja toteuttamiseen.

Seuratessani oppitunteja luokan takaosasta havahduin toisinaan siihen ajatukseen, että osallisuuden näyttäytyminen on myös tasapainoilua sen suhteen, miten kontrolloituna opettaja haluaa opetuksensa pitää ja missä määrin hän uskaltautuu antamaan oppilaille sananvaltaa. Se edellyttää molemminpuolista luottamusta ja vuorovaikutuksellista yhteyttä. Olennaista on, miten opettaja antaa tilaa oppilaille ja missä määrin oppilaat tuon tilan ottavat. Kyse on vallasta ja vastuusta. Osin se on myös valinta ja persoonakysymys. Yksilöt, sekä opettajat että oppilaat ovat erilaisia, ja se on osa myös osallisuuden maailmaa. Kaikki oppilaat eivät välttämättä edes kaipaa vaikuttamismahdollisuuksia, eivätkä toisaalta osaa kaivatakaan sellaista mistä eivät tiedä tai mistä ei ole kokemusta. Tässä onkin kyse myös Turjan (2010, 9) mainitsemasta tieto-osallisuudesta. Siitä mitä tietoa oppilailla on käytettävissä ja minkälaiset mahdollisuudet aikuiset ovat tuohon tietoon käsiksi pääsemiseen antaneet.

Aiemmat kokemukseni osallisuudesta lasten parissa sijoittuvat vahvemmin aiemman työni puolesta varhaiskasvatuksen maailmaan. Toki olen päässyt luokanopettajaopintojeni ja etenkin työssä oppimisen jaksoilla näkemään, kokemaan ja toteuttamaan osallisuutta myös koulumaailman puolella. Opettajan käsiä sitoo pitkälti opetussuunnitelma, mutta se ei estä opettajaa käyttämästä

menetelmiä ja luomasta sellaista ilmapiiriä ja kulttuuria, jossa opettajan äänen ohella kuuluu ja näkyy oppilaan ääni. Olen vakuuttunut siitä, että osallisuuden toimintakulttuuria on mahdollista saavuttaa koulumaailmassa vielä vahvemmin. Uskon, että osallisuuden keinoin voidaan edistää oppilaiden sitoutumista kouluun ja lisätä motivaatiota oppimiseen ja sitä kautta edistää kouluhyvinvointia.

Koko tutkimusprosessi oli haastava, mutta avartava. Kuten todettua, on tutkimuksen tekeminen aina oppimisprosessi myös tutkijalle (Kiviniemi 2007, 76). Tein määrätietoisesti töitä alusta lähtien ja noudatin suunnittelemaani aikataulua melko onnistuneesti. Matkan varrella oli monia pohdinnan paikkoja ja koen, että olen oppinut paljon sekä tutkimuksen tekemisestä, että itselleni tärkeästä aiheesta, osallisuudesta. Tämä antaa eväitä syventää omaa kasvatusajattelua ja suuntaa katsettani tulevaisuudessa varmasti vielä vahvemmin osallisuuden maailmaan ja siitä tehdyn tutkimuksen sekä kehittämistyön pariin.

Vaikka osallisuutta onkin tutkittu verraten jo melko paljon sekä kansainvälisesti että kotimaisesti, kaipaa aiheen tutkimuskenttää mielestäni vielä syvempää tarkastelua ja eritoten oppilaan näkökulman esiin tuomista. Omalta tutkimuksellani tuon oppilaiden osallisuudesta tuoretta katsantokantaa esiin nostamalla uuden opetussuunnitelman määrittelemän osallisuuden keskiöön. Vaikka tämän tapaustutkimuksen tulokset luovat kuvaa vain yhden koululuokan osallisuudesta, eivätkä siten ole laajemmin yleistettävissä, voidaan niistä kuitenkin löytää useita yhtymäkohtia alan tutkimukseen. Tämän tutkielman tulosten valossa voisi lähteä laajemmin tarkastelemaan kyseisen koulun arvomaailmaa ja osallisuuden pedagogiikan näkymistä sekä näkyväksi tekemistä. Mielenkiintoista olisi laajentaakin yhden luokan tutkimista koko kouluyhteisöä koskevaksi. Voisi tutkia osallisuutta myös opettajien ja koko muun henkilökunnan näkökulmasta. Arvokasta olisi saada lisää tietoa vanhempien ja huoltajien osallisuudesta. Koulu koostuu monien eri toimijoiden yhteisöstä, ja yhteisön kehittämisen kannalta tärkeää onkin huomioida kaikkien osapuolten näkökulmat. Tutkimukseni valottaa pienessä mittakaavassa sitä, miten opetussuunnitelman mukainen toiminta toteutuu todellisuudessa ja onko asiakirjassa kuvailtu koulumaailma tämän päivän koulun arkea. Matkaa kuitenkin on vielä kohti opetussuunnitelman ideaalia. Tutkimukseni toi esiin siten lukuisia kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tätä puoltaa jo sekin, että osallisuus on tänä päivänä varsin puhuttu aihe ja uuden opetussuunnitelman myötä erittäin ajankohtainen ja tavoiteltavan arvoinen painopiste koulun toimintakulttuurissa.



# LÄHTEET

- Aarnos, E. 2009. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineisto keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.170-183.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 55-72. Saatavilla [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arnstein, S. 1969. A Ladder of Citizen Participation. Journal of the American Planning Association, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224. Saatavilla <http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf>
- Brown, A. & Campione, J. 1994. Guided discovery in a community of learners. Teoksessa K. McGilly (toim.) Classroom lessons: Intergrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge, MA: MIT Press. 229-270. Saatavilla [http://www.cogsci.ucsd.edu/~deak/classes/EDS115/brown\\_campione2\\_ps.pdf](http://www.cogsci.ucsd.edu/~deak/classes/EDS115/brown_campione2_ps.pdf)
- Eskel, P & Marttila M. 2013 Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus. 75-96.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.151-167.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus- osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 2006/3. Saatavilla [http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilev%C3%A4osallisuus\\_artikkeli\\_NT\\_2006.pdf](http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilev%C3%A4osallisuus_artikkeli_NT_2006.pdf)
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. Saatavilla [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Hart, R. 1992. Children's participation. From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF Saatavilla [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Hart, R. 1997. Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: UNICEF
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hotari, K.-E., Oranen, M. & Pösö, T. 2009. Lapset lastensuojelun osallisina. Teoksessa Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80060/3e955ab5-14e4-4478-8b72-cfa482210151.pdf?sequence=1>

- Hulme, M., McKinney, S. & Hall, S. 2011. Pupil participation in Scottish schools: How far have we come? *Improving Schools* Volume 14 Number 2 July 2011 130-144. Saatavilla <http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/1365480211406880>
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 67-83.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., elo, J. & Leinonen, J. (toim.) *Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry*. 56-79.
- Katsenou, C., Flogaitis, E. & Liarakou, G. 2013. Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, 2013 Vol. 43, No. 2, 243-258. Saatavilla <http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/0305764X.2013.774320?needAccess=true>
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012. *Muistiot* 2012:6. Opetushallitus. Saatavilla [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/144743\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf)
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequ>
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 70-86.
- Kuntalaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150410>
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 28-45.
- Lapsiasiavaltuutettu. Saatavilla <http://lapsiasia.fi/lapsiasiavaltuutettu/>
- Lastensuojelulaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Leinonen, J. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Helsingin yliopisto. Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23778/lapsenos.pdf?sequence=1>

- Leinonen, J. 2010 Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., elo, J. & Leinonen, J. (toim.) Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. 16-40.
- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu - kehittämissankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mackenzie, N. & Knipe, S. 2006. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. Issues In Educational Research, Vol 16, 2006.
- Mäntynen, M. 2016. ”Vahvistavaa osallisuutta vai voimaa vievää piikkilankojen väistelyä? Taustatutkimus opettajien osallisuudesta strategiaprosessissa laatupalkitussa ala-asteen koulussa. Tampereen yliopisto.
- Niemi, R. 2007. Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 42-55.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, mis pitää mieltii? Ympäristölähtöisen terveystkasvatuspedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 121-147.
- Niglas, K. 2001. Paradigms and Methodology in Educational Research. Tallinn Pedagogical University.
- Nokian kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma  
Saatavilla <https://peda.net/nokia/ops/perusopetus/yol1/3ptjyt>
- Nuorisolaki Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
Saatavilla  
[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.  
Saatavilla  
[http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
Saatavilla  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.

Saatavilla

[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosi-  
aali – terveysministeriön Lastensuojelun kehittämisohjelman osaraportti. Helsinki: Ensi-  
ja turvakotien liitto. Saatavilla [http://docplayer.fi/383636-Mita-mielta-mita-mielta-lasten-  
osallisuus-lastensuojelun-kehittamisessa-mikko-oranen.html](http://docplayer.fi/383636-Mita-mielta-mita-mielta-lasten-osallisuus-lastensuojelun-kehittamisessa-mikko-oranen.html)

Owens, J., Gable, C. & Boergers, J. 2014. Later school start time is associated with improved sleep  
and daytime functioning in adolescents. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics:  
January 2014 – Volume 35 – Issue 1 -p 11-17.

Pelastakaa Lapset Ry. Saatavilla <https://www.pelastakaalapset.fi/lapsen-oikeudet/lasten-osallisuus/>

Perusopetuslaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttinen, S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet. Teoksessa Rimpelä, M., Ri-  
goff, A.M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen pe-  
ruskouluissa. Opetushallitus. 49-55.

Saatavilla [http://www.oph.fi/download/46848\\_hyvvoinnined.pdf](http://www.oph.fi/download/46848_hyvvoinnined.pdf)

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Luukkainen,  
O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 95-104.

Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen,  
H. & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen  
kasvatustieteellinen seura. 155-171.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola,  
J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu:  
virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 184-195.

Salmikangas, A. 2002. Osallisuutta yhdistysten kautta. Teoksessa Gretscher A. (toim.) Lapset,  
nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. 90-  
106.

Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations. Children and  
Society, 15. 107-117. Saatavilla [http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848\\_shier2001.pdf](http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf)

Simó, N., Parareda, A., & Domingo, L. 2016. Towards a democratic school: The experience of  
secondary school pupils. Improving schools 2016, Vol. 19 (3) 181-196. Saatavilla  
<http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/1365480216631080>

Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. Chil-  
dren & Society Volume 18 (2004) pp. 106-118. Saatavilla  
[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.817/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=pre](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.817/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=pre)

view\_click&show\_checkout=1&purchase\_referrer=www.google.fi&purchase\_site\_license=L  
LICENSE\_DENIED\_NO\_CUSTOMER

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

THL Saatavilla <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

THL. TEAviisari.

Saatavilla

<https://www.teaviisari.fi/teaviisari/fi/tulokset?view=PkOPPOsaD&y=2015&y=2013&y=2011&y=2009&r=KUNTA536&r=KOKOMAA&chartType=pointer&cmp=r>

THL. 2016. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämien peruskouluissa – TEA 2015. Tilastokatsaus 2/2016.

Saatavilla

[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130509/Tilastokatsaus\\_peruskoulut\\_2016\\_nett.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130509/Tilastokatsaus_peruskoulut_2016_nett.pdf?sequence=1)

Thomas, N. & O'Kane, C. 1998. The Ethics of Participatory Research with Children. Children & Society Volume 12 (1998) pp. 336-348. Saatavilla

[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=www.google.fi&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED\\_NO\\_CUSTOMER](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.fi&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER)

0860.1998.tb00090.x/epdf?r3\_referer=wol&tracking\_action=preview\_click&show\_checkout=1&purchase\_referrer=www.google.fi&purchase\_site\_license=LICENSE\_DENIED\_NO\_CUSTOMER

Thornberg, R. 2009. Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation. International Journal of Children's Rights 17 (2009) 393-413.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Suomen Varhaiskasvatus Ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011.

Saatavilla <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-Kustannus. 167-196.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 41-53.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.

Saatavilla [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Valli, R. 2007 Kyselylomaketutkimus. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 102-125.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuoristyössä. Teoksessa Gretschel A. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. 11-30.
- Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Tammi
- Wall, K. 2012. "It wasn't too easy, which is good if you want to learn": an exploration of pupil participation and Learning to Learn. The Curriculum Journal Vol. 23, No. 3, September 2012, 283-305.
- Wilson, L. 2008. Pupil participation: comments from a case study. Health Education Vol. 109 No. 1, 2009 pp. 86-102.  
 Saatavilla  
<http://www.emeraldinsight.com/helios.uta.fi/doi/pdfplus/10.1108/09654280910923390>
- Wragg, E.C. 1994. An introduction to classroom observation. London: Routledge.
- Yhdistyneet kansakunnat (1989). Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla  
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

## Liite 1

### HAVAINNOINTIRUNKO

PVM:

Millainen on luokan ilmapiiri? Ovatko oppilaat sitoutuneita ja motivoituneita työskentelyyn? Voiko oppilas ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan sekä tuoda mielipiteensä kuuluville ja näkyville? Miten?

Mihin asioihin oppilaat voivat luokassa vaikuttaa ja mihin eivät, onko ne ennalta määritelty?

Tekevätkö oppilaat aloitteita ja ehdotuksia? Millaisia ja missä tilanteissa? (oma työskentely, yhteinen työskentely, tunnin kulku, oppimisympäristön suunnittelu, monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu, ops, järjestyssäännöt jne.)

Miten opettaja reagoi ja vastaa oppilaiden aloitteisiin, miten ne huomioidaan? Saako oppilas tukea mielipiteidensä ilmaisemiseen ja arvostetaanko niitä?

Onko oppilailla mahdollisuus osallistua kehittämiseen, opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin?

Otetaanko oppilaat mukaan päätöksentekoprosessiin? Minkälaiseen päätöksentekoon oppilaat voivat osallistua?

Miten oppilaat voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa? Voivatko oppilaat itse päättää, tehdä valintoja ja ottaa vastuuta omaan oppimiseensa liittyen?

## Liite 2

### HAASTATTELURUNKO

Kuvaile millainen ilmapiiri luokassa yleensä on?

Mitä oppilaiden osallisuus mielestäsi tarkoittaa?

Miten osallistat oppilaita? Millaisia osallistavia menetelmiä tai työtapoja käytät?

Kerro jokin esimerkkitilanne luokasta, jossa oppilaan osallisuus toteutui mielestäsi hyvin.

Miten uuden opetussuunnitelman mukainen oppilaiden osallisuus mielestäsi toteutuu luokassa?

Onko oppilailla mahdollisuus kertoa omista mielipiteistään ja ajatuksista luokassa tai tehdä ehdotuksia ja aloitteita omaan tai yhteiseen koulutyöhön liittyen (esim. oppitunnin kulku)? Millaisia aloitteita he tekevät ja missä tilanteissa?

Miten huomioit oppilaiden aloitteet, miten vastaat ja reagoit?

Mihin asioihin oppilaat voivat tunneilla vaikuttaa ja mihin eivät? (oma työskentely, koko luokan yhteinen työskentely)

Onko oppilailla mahdollisuus osallistua opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä kehittämiseen? Osallistuvatko he edellä mainittuihin asioihin? Miten? (esim. monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu, luokan järjestyssääntöjen laatiminen, luokan oppimisympäristön suunnittelu)

Onko oppilailla mahdollisuus osallistua päätöksentekoprosesseihin? Millaiseen päätöksentekoon oppilaat osallistuvat? (esim. oma tai koko luokan yhteinen koulutyö)

Onko oppilailla mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa? Miten he voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa? Voivatko oppilaat itse päättää, tehdä valintoja ja ottaa vastuuta omaan oppimiseensa liittyen? Miten ja millaisia?

Mitkä tekijät mielestäsi edistävät oppilaiden osallisuuden toteutumista luokassa?

Mitkä tekijät mielestäsi estävät oppilaiden osallisuuden toteutumista luokassa?

Miten oppilaiden osallisuutta voisi kehittää luokassa?



### Liite 3

#### KYSELYLOMAKE

Kuvaile millainen ilmapiiri luokassasi yleensä on:

---

---

Onko sinulla mahdollisuus kertoa omista mielipiteistäsi luokassa tai tehdä ehdotuksia omaan tai yhteiseen koulutyöhön liittyen?

---

Jos teet ehdotuksia tai kerrot mielipiteistäsi omaan tai yhteiseen koulutyöhön liittyen, millaisia ne ovat?

---

---

---

Otetaanko ne huomioon? Miten? Miten opettaja vastaa?

---

---

---

Kannustetaanko sinua mielipiteidesi ilmaisemiseen ja arvostetaanko niitä?

---

Mihin asioihin voit omassa luokassasi vaikuttaa?

---

---

---

Onko sellaisia asioita mihin et voi vaikuttaa, mutta mihin haluaisit voida vaikuttaa?

---

---

---

Onko sinulla mahdollisuus osallistua seuraaviin asioihin? Jos osallistut niihin, niin miten?

a) opetuksen suunnittelu

---

---

---

b) opetuksen toteutus

---

---

---

c) opetuksen arviointi

---

---

---

d) koulutyön kehittäminen

---

---

---

Oletko osallistunut luokan sääntöjen laatimiseen? Miten?

---

Voitko vaikuttaa luokan oppimisympäristön suunnitteluun? Miten?

---

Onko sinulla mahdollisuus osallistua omaan tai yhteiseen koulutyöhön liittyviin päätöksiin? Millaiseen päätöksentekoon voit osallistua?

---

---

---

Mistä asioista haluaisit itse voida päättää?

---

---

Voitko vaikuttaa omaan oppimiseesi? Miten voit vaikuttaa omaan oppimiseesi?

---

---

---

Miten oppilaiden mielipiteiden huomioimista ja vaikuttamismahdollisuuksia voisi luokassa parantaa?

---

---

---

---

---

**KIITOS VASTAUKSISTASI!**